

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**KADETISTA KOULUTTAJAKSI –
NUOREN KOULUTTAJAN KEHITTYMINEN TYÖELÄMÄN HAASTEISSA**

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti Arttu Kamila

Sotatieteen maisterikurssi 4
Maasotalinja

Huhtikuu 2015

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 4	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Arttu Kamila	
Tutkielman nimi Kadetista kouluttajaksi – Nuoren kouluttajan kehittyminen työelämän haasteissa	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 90 Liitesivuja 7
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan työelämässä vuoden olleita tuoreita sotatieteen kandidaatteja ja heidän kokemuksiaan työn aloituksesta perusyksikön kouluttajan tehtävissä. Tarkoituksena oli selvittää, miten kouluaikana hankitut valmiudet palvelivat työelämän vaatimuksia ja miten ammatillinen kehittyminen oli lähtenyt käyntiin. Vastauksia haettiin seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Miten upseerin kandidaatin koulutuksessa saadut valmiudet valmistavat nuorta upseeria työtehtäviin ensimmäisen työvuoden aikana? 2. Millaisia kokemuksia nuorella upseerilla on työnsä aloittamisesta perusyksikön kouluttajan tehtävässä? 3. Millaisia haasteita vastavalmistuneet upseerit ovat kohdanneet ensimmäisen työvuotensa aikana työelämässä? sekä 4. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet nuorten upseerien työssä oppimiseen ja ammattitaidon kehittymiseen?</p> <p>Teoreettisessa kehyksessä esitellään elinikäisen oppimisen periaatteita mukailevia näkökulmia oppimisesta ja työssä oppimisesta. Lisäksi tarkastellaan ammatillisen kasvun kehittymistä ja reflektion merkitystä osana oppimisprosessia. Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimusaineisto kerättiin kahdella eri menetelmällä; sähköpostihaastattelu toimi esitutkimuksena ja varsinainen tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Tutkimusjoukko oli aineiston keräämishetkellä ollut työelämässä noin vuoden ajan. Aineiston analysointi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Haastateltavat kokevat saaneensa kandidaatin koulutuksesta pääosin riittävät valmiudet ensimmäisiin työtehtäviin ja ovat tyytyväisiä ammatilliseen osaamiseensa. Riittävät valmiudet ilmenevät haastateltavien vastauksista omaan kouluttajuuteen ja kykyihin luottamisena. Luottamusta lisää erityisesti kokemukset käytännön koulutustilanteista. Kandidaatin koulutuksesta saatuja työkaluja on helppo käyttää ja niiden kehittäminen on pitkälti omasta aktiivisuudesta kiinni. Haasteena haastateltavat näkevät koulutuksesta saadun tietoperustan ja työelämän vaatimusten välisen kuilun.</p> <p>Nuoren upseerin ammattitaidon kehittymisen kannalta on tärkeää, että perehdyttäminen ja työssä oppimisen tukeminen on suunnitelmallista ja jatkuvaa. Tutkimuksessa nousee esille tarve laadukkaaseen perehdytyskoulutukseen nuoren upseeriin siirtyessä työelämään. Perehdytys tulisi olla tavoitteellista ja uuden työntekijän sopeuttamiseen tähtäävää. Laadukkaasti toteutettu perehdyttäminen tukee perusyksikön johtamistoimintaa ja organisaatiolle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Perusyksiköissä tapahtuva perehdytys ja työhön opastaminen edesauttavat nuoren upseerin sopeutumista työelämään ja osaltaan keventävät työn aloitukseen liittyvää taakkaa. Tämän toteutumiseksi työssä oppiminen tulisi nähdä tärkeänä voimavarana koko organisaatiossa.</p> <p>AVAINSANAT: elinikäinen oppiminen, informaali oppiminen, työssä oppiminen, hiljainen tieto, asiantuntijuus, fenomenologis-hermeneuttinen</p>	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAT JA LÄHTÖKODAT	4
2.1	BOLOGNA-PROSESSI - EUROOPPALAISEN KORKEAKOULUTUKSEN KILPAILUKYVYN LAADUNTAE	4
2.2	PUOLUSTUSVOIMIEN UPSEERIN KOULUTUSOHJELMA OSANA BOLOGNA-PROSESSIA	5
2.3	TUTKINNON TAVOITTEET	6
2.4	KOULUTUSOHJELMAN PEDAGOGISET OPINNOT	7
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KEHYS	8
3.1	OPPIMISKÄSITYKSET OPPIMISEN TAUSTALLA	9
3.2	ELINIKÄINEN OPPIMINEN	11
3.2.1	Kokemuksellinen oppiminen	13
3.2.2	Reflektion merkitys oppimisessa	15
3.2.3	Ongelmaperustainen oppiminen	17
3.3	TYÖSSÄ OPPIMISEN TEOREETTINEN TARKASTELU	21
3.3.1	Työssä oppiminen puolustusvoimissa	23
3.3.2	Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen työpaikalla	26
3.3.3	Hiljaisen tiedon merkitys ammattitaidon kasvattajana	30
3.3.4	Hiljainen tieto ja oppimisen vertauskuvat	32
3.4	ASIAANTUNTIJUUS OSANA AMMATILLISTA KASVUA	35
3.4.1	Mitä asiantuntijuus on?	36
3.4.2	Ammatillisen kasvun käynnistyminen	37
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
5.1	METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA	42
5.1.1	Laadullinen tutkimus	46
5.1.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	47
5.2	TUTKIMUKSEN AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI	48
5.2.1	Sähköpostihaastattelu teemahaastattelun rungon tuottajana	48
5.2.2	Teemahaastattelu tutkimusaineiston tuottajana	50
5.2.3	Aineiston keräämisen toteutus	52
5.2.4	Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin	54
6	TUTKIMUSTULOKSET	59
6.1	KANDIDAATIN KOULUTUKSESTA SAADUT VALMIUDET ENSIMMÄISISSÄ TYÖTEHTÄVISSÄ	59
6.2	TYÖN ALOITUS JA KOKEMUKSET ENSIMMÄISESTÄ TYÖVUODESTA	63
6.3	TYÖVUODEN AIKANA KOHDATUT HAASTEET	67
6.4	TYÖSSÄ OPPIMINEN OSANA AMMATITAIIDON KEHITTYMISTÄ	71

7	POHDINTA	78
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	78
7.2	TUTKIMUSEETTISTEN SEIKKOJEN HUOMIOIMINEN	80
7.3	KOULUTUKSEN ANTAMIEN VALMIUKSIEN TARKASTELUA	82
7.4	TYÖSSÄ OPPIMISEN KEHITTÄMISEN TARKASTELUA	85
7.5	JATKOTUTKIMUSTARVE	90
8	LÄHTEET	91
9	LIITTEET	104

LIITE 1	Esimerkki tutkimuksen analyysirunkojen muodostamisesta
LIITE 2	Sähköpostihaastattelulomake
LIITE 3	Haastattelurunko

KUVIO 1	Sotatieteen kandidaatin ja maisterin tutkintojen rakenne	sivu 6
KUVIO 2	Kokemuksellisen oppimisen malli	sivu 14
KUVIO 3	Informaatio, tieto ja osaaminen	sivu 18
KUVIO 4	Työssä oppiminen puolustusvoimissa	sivu 26
KUVIO 5	Informaali oppiminen työpaikalla	sivu 29
KUVIO 6	Oppimisen kolme vertauskuvaa	sivu 34
KUVIO 7	Tutkimuksen viitekehys	sivu 41
KUVIO 8	Maailmankuvan muodostuminen	sivu 42
KUVIO 9	Maailmankuvan tarkentamisprosessi	sivu 44
KUVIO 10	Aineistolähtöinen sisällönanalyysin eteneminen	sivu 55
KUVIO 11	Esimerkki alaluokkien muodostamisesta	sivu 57
KUVIO 12	Esimerkki yläluokkien muodostamisesta	sivu 58
KUVIO 13	Upseerien näkemykset koulutuksesta saaduista valmiuksista	sivu 59
KUVIO 14	Upseerien kokemukset työn aloituksesta ja ensimmäisestä työvuodesta	sivu 63
KUVIO 15	Ensimmäisen työvuoden aikana kohdatut haasteet	sivu 67
KUVIO 16	Työssä oppimista edistävät	sivu 71
KUVIO 17	Työssä oppimista hidastavat	sivu 76

”Jollekin kaverille sanoin tässä ensimmäisen saapumiserän jälkeen, että tämä olisi varmasti paljon helpompaa, jos mulle annettaisiin saari tai metsäkaistale, nämä miehet ja kaikki välineet. Eikä tarvis mitään laittaa mihinkään tietojärjestelmään vaan mentäs vaan ampumaan ja juoksemaan, niin olisi varmaan paljon helpompaa.”

Haastateltava

TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT SOTATIETEELLISET LYHENTEET

ak	Asiakirja
EUK	Esiupseerikurssi
HESTRA	Puolustusvoimien henkilöstöstrategia
KOULSEKT	Koulutussektori
MAASK	Maasotakoulu
MAAV	Maavoimat
MAAVHENKOS	Maavoimien esikunnan henkilöstöosasto
MPKK	Maanpuolustuskorkeakoulu
MSL	Maasotalinja
PEHENKOS	Pääesikunnan henkilöstöosasto
PEMAAVOS	Pääesikunnan maavoimaosasto
PV	Puolustusvoimat
PVAH	Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmä
OSTRA	Puolustusvoimien henkilökunnan osaamisen kehittämisen strategia
SK	Sotatieteiden kandidaatti
SM	Sotatieteiden maisteri
ST	Sotatieteiden tohtori
TOPS	Työssä oppimisen suunnitelma
YEK	Yleisesikuntaupseerin kurssi

KADETISTA KOULUTTAJAKSI – NUOREN KOULUTTAJAN KEHITTYMINEN TYÖELÄMÄN HAASTEISSA

1 JOHDANTO

Vuonna 2009 siirtyessäni työelämään uunituoreena luutnanttina ja sotatieteen kandidaattina olin intoa, ideoita ja itseluottamusta täynnä. Koulutuksessa opetetut asiat olivat kirkkaana mielessäni, ja halusin mennä kentälle kouluttamaan varusmiehiä ja antamaan heille nykyaikaisimman sotataidollisen tiedon. Työelämään siirtyminen oli kuitenkin melko yksinäinen tie kuljettavaksi, vaikka rinnalla oli muitakin kohtalotovereita. Työelämän perusasioissa ja perusyksikön organisaatiokulttuurin sisäistämisessä oli jo sinällään niin paljon opittavaa, että ennakkoon kouluttamiseen kaavailemani energia kului odottamattomiin tekijöihin. Tempoilevan aloituksen jälkeen laiva saatiin kurssiin, ja nuori upseeri pystyi keskittymään asioihin, joihin hänet oli koulutettu. Jo tuolloin ajattelin, että työn aloituksen liittyvä problematiikka voisi olla kiinnostava kohde tutkittavaksi.

Kun Maanpuolustuskorkeakoulu siirtyi kokonaisuudessaan yhteiseurooppalaiseen Bologna-prosessin mukaiseen tutkintorakenteeseen syksyllä 2006, asetettiin tutkinnoille opiskelijalähtöisiä tavoitteita. Tutkintouudistuksen myötä opiskelijan nähdään hankkivan entistä syvemmän perehtyneisyyden omasta oppiaineesta nivomalla siihen muualta hankittuja tietoja ja taitoja. Opinnoissa korostuu pääaineen merkitys suhteessa muihin oppiaineisiin (Maanpuolustuskorkeakoulu; Opinto-opas 2013, 39.). Opinnoille on ominaista teorian vahva yhdistyminen käytännön opetukseen erilaisissa toimintaympäristöissä. Valmistuneet kandidaatit sijoitetaan perusyksikötason tehtäviin, joissa vaaditaan hyvinkin käytännöllistä sotataidollista osaamista. Opintokokonaisuuden jälkeen opiskelijoilla tulisi olla valmiudet siirtyä työelämään toteuttamaan haastaviakin harjoituksia. (Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti, 2006.)

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat nuorten upseerien kokemukset heidän siirtyessään opinnoista työelämään. Maanpuolustuskorkeakoululla ei juuri ole tehty tutkimusta aiheesta. Muissa korkeakouluissa aiheesta on tutkittu esimerkiksi vastavalmistuneiden opettajien, poliisien ja sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstön näkökulmasta. Problematiikka työn aloittamiseen liittyen on pohjimmiltaan hyvin samankaltainen alasta riippumatta.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten koulutuksesta saadut valmiudet valmistavat nuorta upseeria edessä oleviin työtehtäviin kouluttajana, ja millaisia haasteita he ovat kohdanneet ensimmäisen työvuoden aikana. Lisäksi tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet nuorten upseerien työssä oppimiseen. Tutkimuksessa haastatellut nuoret upseerit olivat haastattelujen tekohetkellä olleet työelämässä melko tarkalleen vuoden ajan. Tutkimuksessa käytettiin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta, jotta haastateltavien autenttiset ja arvokkaat kokemukset saatiin esiin. Hermeneuttinen ulottuvuus tuli mukaan tutkimukseen kokemusten ymmärtämisen ja tulkinnan kautta.

Koulutus antaa vastavalmistuneelle upseerille työkalut kouluttajana toimimiseen. Olennaista on kuitenkin oivaltaa, että oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat vasta alussa. Oppimisen tutkimuksessa korostetaan yhä enenevässä määrin elinikäistä oppimista. Oppiminen tapahtuu osana tilannetta tai kontekstia, joka antaa opittavalle tiedolle merkityksen. Tätä näkemystä korostaa pragmaattinen konstruktivismi. Myös kokemuksellisessa oppimisessä oppiminen nähdään kehämäisenä prosessina, joka syvenee kokeilun, kokemuksen, havainnoinnin ja käsitteellistämisen kautta. Aikuiskasvatuksen puolella on tutkittu paljon työssä oppimista. Työpaikka nähdään nykyaikaisena oppimisympäristönä, jossa on käynnissä jatkuva oppimisprosessi. Työssä oppiminen nähdään osana ammatillista harjaantumista ja kasvamista. Näihin teoreettisiin lähtökohtiin on tutustuttu laajasti myös tässä tutkimuksessa.

Puolustusvoimissa olisi hyödyllistä keskittyä entistä enemmän koulutuksen ja työelämän välisen kuilun kaventamiseen, jotta nuoret upseerit saadaan opastettua ammatillisen kasvun prosessiin. Henkilökunnan jatkuvasta itsensä kehittämisestä ja työssä oppimisesta on tullut kantava teema puolustusvoimissa. Päivitetty puolustusvoimien henkilöstöstrategia astui voimaan vuoden 2015 alusta. Strategiassa korostuu elinikäisen oppimisen periaatteet. Tavoitteena strategiassa on ammattitaitoinen ja oman toiminnan kehittämiseen motivoitunut henkilöstö.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAT JA LÄHTÖKODAT

Upseerin koulutusohjelma on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana useaan kertaan. Syyt koulutusuudistuksille ovat tulleet yhteiskunnan muutoksen ja muiden koulutuslaitosten koulutusjärjestelmäuudistusten seurauksena. Upseerien viimeisintä koulutusuudistusta on perusteltu muiden yliopistojen siirtymisellä yhteiseurooppalaiseen Bologna-prosessin mukaiseen koulutusjärjestelmään. Tässä tutkimuksessa tutkijan yhtenä tavoitteena on selvittää, miten koulutusuudistusten mukaiset koulutussisällöt on luotu palvelemaan sotatieteen koulutusohjelmassa opiskelevaa kandidaattia, joka koulutuksessa sisäistetyin valmiuksin siirtyy työelämän.

2.1 Bologna-prosessi - eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukyvyn laaduntae

Tutkintojen avoimuus ja tarve lisätä koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyttä oli syy koulutuspoliittiseen keskusteluun Euroopan unionissa 1990-luvun lopulla. Koulutusmuutoksilla haluttiin tunnustaa elinikäisen oppimisen vaikutusta ja korostaa oppimistulosten merkitystä koulutuksen järjestämisessä. Eurooppa-neuvoston päätelmissä on todettu, että pätevyyksien selkeyttämisellä on keskeinen rooli, mikäli koulutusjärjestelmällä pyritään vaikuttamaan osaamisyhteiskunnan vaatimuksiin. Euroopan koulutusjärjestelmien konkreettisissa tulevaisuuden tavoitteissa on pyritty lisäämään epävirallisen ja arkipäiväoppimisen tunnustamista. Jäsenmaita kehoitettiin tunnustamaan oppimistuloksia, jotka perustuvat muodolliseen eli formaaliin oppimiseen, epäviralliseen oppimiseen ja arkioppimiseen. Epävirallinen (nonformaali) ja arkipäivän oppiminen (informaali) saivat merkittävän roolin Eurooppa-neuvoston päätelmissä 2004. Myöhemmin päätelmät jalostuivat päätöslauselmaksi, jonka nähtiin olevan merkittävä osa yhteistä eurooppalaista oppimisen tunnistamis- ja tunnustamisperiaatetta. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 11.)

Tarve kehittää eurooppalaista tutkintojen viitekehystä oli seurausta useista Eurooppa-neuvoston ja komission raporteista. Kehittelyn seurauksena syntyi yhteiseurooppalainen koulutusprosessi. Bologna-prosessin keskeisenä tavoitteena on parantaa eri maiden tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta ja lisätä siten opiskelijoiden kansainvälistä liikkumista ja kansainvälisiä opiskelumahdollisuuksia. Suomalaiset yliopistotutkinnot uudistuivat syksyllä 2005. Maanpuolustuskorkeakoulu aloitti Bologna-prosessin mukaisen koulutuksen vuoden 2006 syksyllä. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 12.)

2.2 Puolustusvoimien upseerin koulutusohjelma osana Bologna-prosessia

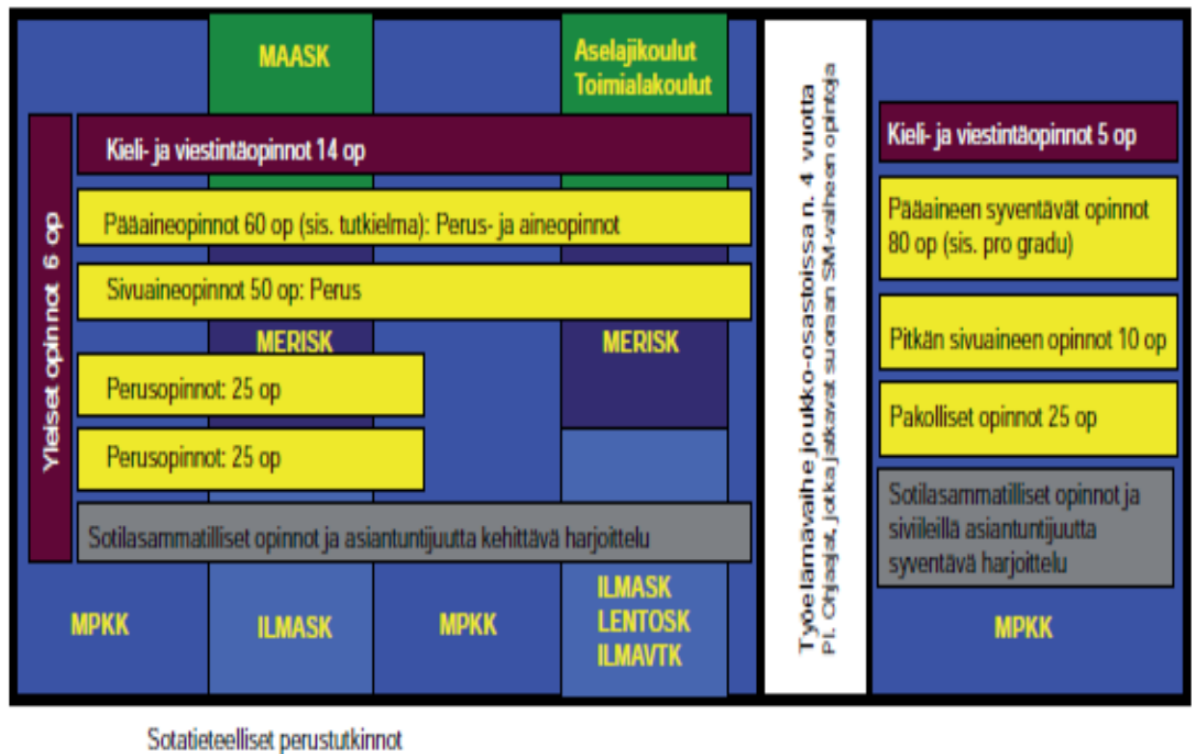
Maanpuolustuskorkeakoulu on osa eurooppalaista, suomalaista ja puolustusvoimien sisäistä koulutusjärjestelmää. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot pohjautuvat oppiaine-pohjaiseen tutkintorakenteeseen. Opinnoissa pääaineen merkitys korostuu muihin oppi-aineisiin verrattuna. Opinnoille on myös ominaista teorian vahva yhdistyminen käytännön opetukseen erilaisissa toimintaympäristöissä. Toimintaympäristöt muuttuvat tulevaisu-työtehtävissä paljolti, joten jo opiskeluaikana on syytä totutella siihen. Sotatieteellisiä perustutkintoja ovat 180 opintopisteen laajuiset sotatieteiden kandidaatin (SK) ja 120 opintopisteen laajuiset sotatieteiden maisterin (SM) tutkinnot. Tutkintojen rinnalla suoritetaan sotilas-ammattillisia opintoja, jotka täydentävät tutkintoon johtavaa koulutusta ja ovat edellytyksenä upseerin virkaan. (Maanpuolustuskorkeakoulu; Opinto-opas 2013a, 39.)

Ensimmäisessä vaiheessa suoritetaan alempi korkeakoulututkinto: kandidaatin tutkinto, joka kestää kolme vuotta. Kandidaatin ja maisterin tutkintojen välissä on neljän vuoden mittainen työelämäjakso. Työelämäjakson jälkeen suoritetaan kahdessa vuodessa ylempi korkeakoulu-tutkinto, sotatieteiden maisterin tutkinto

Maisteriopinnut suoritetaan Maanpuolustuskorkeakoulussa pääaineen syventävien opintojen pohjalta. Puolustushaarat määräävät opiskelijan pää- ja sivuaineen sekä puolustushaara-, ase-laji- ja toimialakoulun. Osa sotatieteellisistä ja sotilasammattillisista opinnoista suoritetaan puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluilla. Ohjaajaopiskelijat suorittavat maisteritutkinnon ja sotilasammattilliset opinnot kuudessa vuodessa ja opistoupseeritaustaiset opiskelijat kahdes-sa vuodessa. (Maanpuolustuskorkeakoulu; Opinto-opas 2013b, 7.)

Sotatieteiden kandidaatin tutkinto
180 opintopistettä

Sotatieteiden maisterin tutkinto
120 opintopistettä



Kuvio 1. Sotatieteen kandidaatin ja maisterin tutkintojen rakenne. (Maanpuolustus-korkeakoulu; Opinto-opas 2013a, 39.)

2.3 Tutkinnon tavoitteet

Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon tavoitteena on antaa opiskelijoille tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden perusteiden tuntemus. Tutkinnolla luodaan edellytykset tieteenalan kehityksen seuraamiseen, valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin. Kandidaatin tutkinto valmistaa ylempään korkeakoulututkintoon ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen, kyky soveltaa hankkimaansa tietoa ja osaamista työelämässä sekä riittävä viestintä- ja kielitaito.

SK-tutkinnon ja sen rinnalla suoritettavien sotilasammattillisten opintojen yhteiset tavoitteet konkretisoituvat valmiuksina toimia poikkeusolojen joukkojen perusyksikön päällikkötehtävissä tai erikoisjoukon johtajan tehtävissä, normaaliolojen perusyksikön kouluttaja- ja asiantuntijatehtävissä tai erikoisjoukon johtajan tehtävissä sekä perusyksikköpäällystön kansainvälisissä tehtävissä. (PE ak HG426/30.3.2010; PE ak HI753/21.8.2012; Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti 2006, 11–12.)

Sotilasammattilliset opinnot koostuvat yleissotilaallisesta koulutuksesta, upseerin tarvitsemasta ammatillisesta ja palvelusturvallisuuteen liittyvästä osaamisesta, työssä tarvittavista oikeuksista ja pätevyyksistä sekä toimintakyvyn ylläpitämisestä omassa aselajissa ja toimialalla. Sotatieteiden kandidaattiopintojen aikana sotilasammattillisiin opintoihin on käytettävissä noin kuusi kuukautta ja maisteriopintojen aikana noin kaksi kuukautta. (Maanpuolustuskorkeakoulu; Opinto-opas 2013a, 42.)

2.4 Koulutusohjelman pedagogiset opinnot

Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-oppaan (2013a) määritelmän mukaan sotilaspedagogiikka pyrkii kehittämään sotilaan ja yksilön toimintakykyä oppimisen keinoin. Sotilaspedagogiikan opintojen tavoitteena on antaa kattava näkemys sotilaiden osaamisen ja toimintakyvyn luonteesta ja kehittämisestä osana maanpuolustuksen ja kestävän kokonaisturvallisuuden edistämistä. Opiskelija luo itselleen syvällisen tietämyksen sotilaspedagogiikasta tieteenalana. Sotilaspedagogiikka luo ja kehittää teoriaa sotiluudesta, sotilaan identiteetistä ja ihmisen toimintakyvystä. Se saa keskeisen teoriaperustansa kasvatus- ja liikuntatieteistä sekä hyödyntää myös monien muiden tieteenalojen, kuten esimerkiksi sosiologian ja psykologian luomaa tietoa ja tutkimusmetodeja. Sotilaspedagogiikka rakentaa ja ylläpitää siltoja sotatieteellisen tutkimuksen ja sotilasammattillisen työn välille. (Maanpuolustuskorkeakoulu; Opinto-opas 2013a, 55.)

Sotilaspedagogiikan opinnoissa painopiste on sotilaan toimintakyvyn ja sotilasorganisaation suorituskyvyn kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä. Opintojen edetessä opiskelijan tulisi ymmärtää yllä mainittuja kokonaisuuksia koulutuksellisesta näkökulmasta. Näkökulman laajentaminen valmentaa opiskelijaa toimimaan uran myöhemmässä vaiheessa erityyppisissä asiantuntija-, suunnittelu- ja johtotehtävissä sotilasorganisaatiossa.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KEHYS

”Elinikäinen oppiminen on sopeutumista ja vaikuttamista elinpiirissämme ja yhteiskunnassa laajemminkin tapahtuvaan jatkuvaan muutokseen kaikissa olosuhteissa, kaikkina aikoina ja kaikkina elämänvaiheissa tapahtuvaan yksilölliseen ja yhteisöllisen oppimisien avulla. Oppimisen tulee kuitenkin olla tarkoituksellista, tavoitteista ja tietoista niin, että oppijat tunnistavat mitä ovat oppineet ja osaavat myös paikantaa oppinsa puutteet. Yhteiskunnan näkökulmasta kysymyksessä on jo olemassa olevien ja kehittyvien oppimismahdollisuuksien koonta ja jäsentäminen oppimisen tukijärjestelmäksi sekä uuden arviointi- ja osaamisen tunnistamisjärjestelmän kehittäminen. Elinikäinen oppiminen on ennen kaikkea julkinen ja yksityinen positiivinen asenne jatkuvan oppimisen tarpeellisuutta kohtaan.” (Raivola 1996.)

Tämän luvun tarkoituksena on rakentaa teoreettiset kehykset tutkimuksen ympärille ja avata syvemmin oppimisen käsitettä. Nykyaikaisissa oppimiskäsityksissä korostuu elinikäisen oppimisen periaate, jota avataan yllä olevassa lainauksessa. Tutkimuksen teoreettisen kehyksen tarkoituksena on tarjota lukijalle taustatietoa oppimisen teoriasta lähtemällä liikkeelle oppimiskäsityksistä edeten elinikäiseen oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa lähempään tarkasteluun on valittu elinikäisen oppimisen periaatteita mukailevia näkökulmia: kokemuksellinen oppiminen, ongelmaperusteinen oppiminen ja työssä oppimisen eri tavat. Valittujen näkökulmien avulla tarkastellaan lähemmin oppimisprosessia ja oppimisen ympäristö- ja tilannesidonnaisuutta. Lisäksi tarkastellaan reflektion merkitystä osana oppimisprosessia.

3.1 Oppimiskäsitykset oppimisen taustalla

Kouluttaja tarvitsee työssään monenlaista osaamista. Kouluttajan on päivitettävä ammatillista osaamistaan ja pysyttävä ajan hermolla seuraamalla myös laajempaa keskustelua koulutuksen ja opetuksen alalta. Koulutus ja opetus heijastelevat aina ympäröivän yhteiskunnan tilaa, ja uutta tutkimustietoa saadaan jatkuvasti. Oppimisen taustalla vaikuttavat vahvasti oppimiskäsitykset. Rauste-von Wrightin (2003) näkemyksen mukaan oppimiskäsityksillä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta, joka on säätelemässä tutkijan ja tai kasvattajan toimintaa. Seuraavassa esitellään kolme oppimiskäsitystä, joilla on kaikilla ollut historiassa oma merkittävä roolinsa ja aikakautensa: behavioristinen, kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003.)

Behaviorismissa oppiminen määritellään ulkoisen ja havaittavissa olevan käyttäytymisen muutoksena, jota kyetään vahvistamaan palkkioiden ja rangaistusten avulla. Opetus- ja oppimisprosessin keskeiset elementit ovat opetus eli ärsyke ja opetuksen tulos eli reaktio. (Tynjälä 1999, 29.) Oppijalle annetaan sopiva virike, jonka avulla hänessä käynnistyy prosessi, jota seuraa haluttu oppimistulos. Olennaista on myös välittömästi suorituksen jälkeen annettava palaute eli oppimisen vahvistaminen. Behavioristisen oppimiskäsityksen perusajatuksena on se, että mitä tahansa voidaan opettaa ja oppia, kunhan opetusmenetelmä on valittu oikein. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 111.) Yksi tunnetuimmista ja radikaaleimmista behavioristisen oppimiskäsityksen edustajista oli B.F. Skinner. Skinnerin mukaan ihminen oli tyhjä organismi, joka reagoi annettuihin ärsykkeisiin. Sittemmin muut oppimiskäsitykset ovat tuoneet oppimiseen paljon uusia näkökulmia. (Bowen & Hobson 1974, 265; Rauste-von Wright ym. 2003, 148–149.)

Puolustusvoimissa yllä esiteltyä oppimiskäsitystä hyödynnytetään koulutuksessa tarvittaessa edelleen. Behaviorismin edut koulutustilanteessa tulevat esiin silloin kun koulutettavilta vaaditaan asioiden täsmällistä ja tarkkaa osaamista, eikä sovellettua käyttäytymistä suvaita. Kuvatunkaltaista osaamista vaaditaan aina kun kyseessä on ase- ja ampumatarvikkein suoritettavat ammunnat, räjähdetäineen käsittely- ja räjäytysharjoitukset, ajoneuvokoulutuksen liittyvät turvallisuuskoulutukset tai perinteiset sulkeisjärjestysharjoitukset. Tällöin on perusteltua kouluttaa kaavamaisesti isoja joukkoja ja varmistua koulutettavien oppiminen ja asioiden sisäistäminen. Toisenlaisen koulutusmenetelmän valinta saattaa aiheuttaa vaaratilanteita myöhemmässä koulutusvaiheessa.

Kognitiivinen oppimisen psykologia alkoi saada kannatusta 1950-luvulla. Kognitiivinen oppimiskäsitys korosti rationalismin perusidean mukaisesti, että ihminen on informaation prosessoija. (Tynjälä 1999, 31.) Rauste-von Wrightin ym. (1996) mukaan kognitiivisen suuntauksen keskeisiä tutkimuskohteita ovat ongelmanratkaisu, muisti ja kieli, valikoiva tarkkaavaisuus ja toiminnan rakenne. Kognitiivinen oppiminen koostuu havaitsemisen, muistamisen, ajattelemisen ja päätöksenteon kokonaisuudesta. Näitä toimintoja nimitetään kognitiivisiksi prosesseiksi. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä huomio kiinnittyy tiedon laadullisiin ominaisuuksiin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 15–21; Puolimatka 2002, 21–24.)

Perusajatuksena kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on, että oppija liittyy uuden opetettavan asian jo olemassa oleviin tietoihinsa ja taitoihinsa. Tällöin oppija muokkaa omia ennakkokäsityksiä aiheesta ja vahvistaa samalla oppimaansa. Uusi tieto voi olla myös ristiriidassa vanhan tiedon kanssa, mikä saattaa olla oppimiselle este tai edellytys. Vahva virheellinen käsitys saattaa jäädä oppijalle voimaan opetuksesta huolimatta, ellei opettaja ole selvillä oppijoiden ennakkotiedoista ja ellei oppija itse tiedosta tätä ristiriitaa. (Bransford 2004, 23–25; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 84–97.)

Konstruktivismin taustalla on kognitiivisten prosessien ja toiminnan tutkimus sekä teoriat siitä, miten ihminen prosessoi tietoa. Kansainvälisen ja kotimaisen tutkimuksen perusteella, konstruktivismin taustalle ei ole löydetty yhteistä selvää teoriaa. (Ks. Duffy & Jonassen 1992; Prawat 1996; Rauste-von Wright ym. 2003; Tynjälä 1999.) Tutkijat ovat painottaneet tulkinnoissaan tietoteorian merkitystä, mutta ovat nähneet oppimiskäsityksen kukin eri tavalla. Konstruktivismissa korostetaan, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppiminen liittyy aina toimintaan, jota ohjaavat oppijan tarpeet, aiheet ja odotukset. Perustavalaatuinen oletamus on myös se, että tieto ei koskaan voi olla tietäjästä riippumatonta. Tieto on aina yksilön ja yhteisön itsensä rakentamaa. Oppiminen ei siten ole passiivista vastaanottamista vaan aktiivista kognitiivista toimintaa. Konstruktivismissa kouluttaja on ennen kaikkea oppimisen ohjaaja. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–165.)

Yksi konstruktivismin merkittävä suuntaus oppimisen ja opetuksen alueella on pragmaattinen konstruktivismi (Heikkilä 2006, 61). Konstruktivististen oppimiskäsitysten nykysuuntauksista se on tutkijan näkemyksen mukaan sopivin tähän yhteyteen, koska pragmaattinen konstruktivismi on selvimmin liitettävissä oppimisympäristöajatteluun. (Illeris 2003, 51–58.) Pragmaattisessa konstruktivismissa yhdistyy kaksi konstruktivismin ääripäätä; radikaali konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Radikaali konstruktivismi keskittyy tietoteoreettisiin pohdintoihin, jolloin tiedon nähdään olevan täysin subjektiivista. Tieto rakentuu von Glasersfeldin (1995, 7) mukaan käsitteistä ja toiminnoista, jotka on todettu kulloisenkin tavoitteen mukaan toimiviksi. Sosiaalisessa konstruktivismissa korostuu tiedon rakentuminen yhteisöllisesti (Ks. Berger & Luckmann 1987; Burr 1995). Keskeistä sosiaalisessa konstruktivismissa on, että ihmiset ovat sidoksissa toisiinsa ja kehittyvät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Tynjälä 1999, 55; Heikkilä 2006, 61–62.)

Eri suuntauksista huolimatta yhteisenä lähtökohtana konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on, että ihminen on aktiivinen, toimintaan ja tavoitteisiin suuntautunut ja palautehakuinen. Yksilö etsii työympäristöstään tiedollisia elementtejä, joiden avulla hän kykenee selviytymään yhteisössä eteen tulevista haastavista tehtävistä. Oppiminen tapahtuu osana tilannetta tai kontekstia, joka antaa opittavalle tiedolle merkityksen. (Heikkilä 2006, 64.) Oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa yksilö käsittelee tietoa, joka on merkityksellistä ja asiayhteyteen liittyvää. Tiedon hakeminen ja käsitteleminen on näin ollen tavoite- ja päämäärähakuista. (Ks. Rauste-von Wright ym. 2003.)

3.2 Elinikäinen oppiminen

Vanha sanonta ”oppia ikä kaikki” voitaisiin päivittää nykykielelle siten, että se tunnettaisiin elinikäisenä oppimisena tai elämänlaajuisena oppimisena. Vaikka elinikäinen oppiminen on sanana melko tuore, sen sisältämä viesti on peräsin hyvinkin kaukaa historiasta. Jo tunnettu filosofi Platon toi asian esiin Valtio-dialogiin kirjatuista vartijoiden kasvatusta koskevista menetelmistä. Suomessa ennen 1900-lukua elinikäisestä jatkuvasta koulutuksesta ja kasvatuksesta pääsi nauttimaan ainoastaan vain ne yhteiskuntaluokat, joilla oli yhteiskunnan koossa pysymiseksi liittyviä tehtäviä. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 10.)

Elinikäinen oppiminen on ollut koulutuspoliittisen keskustelun aiheena jo 1960-luvulta alkaen, jolloin ajattelutapa oppimisen ja kasvatuksen suhteen oli koulutuskeskeinen. Tällöin

painopisteenä olivat koulutusjärjestelmä ja sen kehittäminen. 1990-luvulla asia otettiin uudelleen käsiteltäväksi, jolloin elinikäinen kasvatus oli vaihtunut elinikäiseksi oppimiseksi. Koulutuskeskeisyydestä oli siirrytty yhä enemmän opiskelija- ja oppimiskeskeiseksi. (Tuomisto 1994, 50–51.) Koulutuspoliittisen keskustelun ansiosta kansainväliset järjestöt kuten OECD, Unesco sekä EU ja kansalliset hallitukset ovat omaksuneet elinikäisen oppimisen koulutukselliseksi ja poliittiseksi tavoitteeksi. (Raivola, Himberg, Lappalainen, Mustonen & Varmola 2002, 27.)

Kasvatustieteilijät määrittelevät elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen kolmen tai neljän peruskäsitteen avulla: formaali, nonformaali, informaali ja satunnainen oppiminen. (Vrt. Marsick & Watkins 2001.) Formaali oppiminen on heidän mukaansa oppimisen tärkein muoto, jota tapahtuu virallisissa organisaation mukaisissa koulutusta antavissa koulutuslaitoksissa. Opetus on vahvasti tavoitteellista ja strukturoitua. Dohmen (1996; ks. myös Coombs & Ahmed 1974; Jarvis 1987) määrittelee virallisen oppimisen lisäksi nonformaalin oppimisen, jota vastaavasti Marsick & Watkins (1990) eivät määritä. Dohmenin mukaan nonformaali oppiminen on oppimista, jota tapahtuu virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella organisoiduissa koulutustapahtumissa ja sivistystyön yhteisöissä. Informaali oppiminen tapahtuu virallisen ja epävirallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella työ- ja arkipäivän tilanteissa. Marsick & Watkins (2001, 25) määrittelee informaalisen oppimisen olevan tavoitteellista, mutta ei vahvasti koordinoitua. Lisäksi informaalin, eli arkipäivän oppimisen, alakategoriaksi kukin määrittää satunnaisoppimisen, joka on täysin suunnittelematonta ja tahatonta. (Marsick & Watkins 1990, 12; Marsick & Watkins 2001, 25; Poikela 1999, 26.)

Elinikäisessä oppimisessa nähdään oppimisen tapahtuvan jokapäiväisessä toiminnassa aikaan ja paikkaan sitomatta. Yksilöstä riippumatta oppimista tapahtuu läpi elämän. Ihminen oppii aina kokemuksesta jotakin, ellei hän ole asennoitunut oppimista vastaa tiedostetusti luodulla oppimisvihamielisstrategialla. Vastaavasti positiivisella energialla on päinvastainen vaikutus, joten halu oppia on lähtökohtaisesti asennepohjaista. Läpi elämän jatkuvassa oppimisprosessissa kannustetaan yleiseen ja avoimeen oppimismahdollisuuksien käyttöön niin muodollisessa (formaali) kuin epämuodollisessa (nonformaalissa) oppimisessa. Koulutusta antavissa koululaitoksissa pyritäänkin siirtymään opettamisesta enemmän oppimiseen, mikä näkyy aineksen ja sisällön hallinnan sijasta prosessin hallinnassa (learning that – learning how). (Raivola ym. 2002, 27.)

Kalliomaa korostaa, että elinikäinen oppiminen ei ole pelkästään koulutusta. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan useimmiten paljon enemmän kuin, että oppimista tapahtuu läpi elämän. Se sisältää kaiken yksilön elämän aikana tapahtuvan formaalisen, nonformaalisen ja informaalisen oppimisen. (Kalliomaa 2004, 25.)

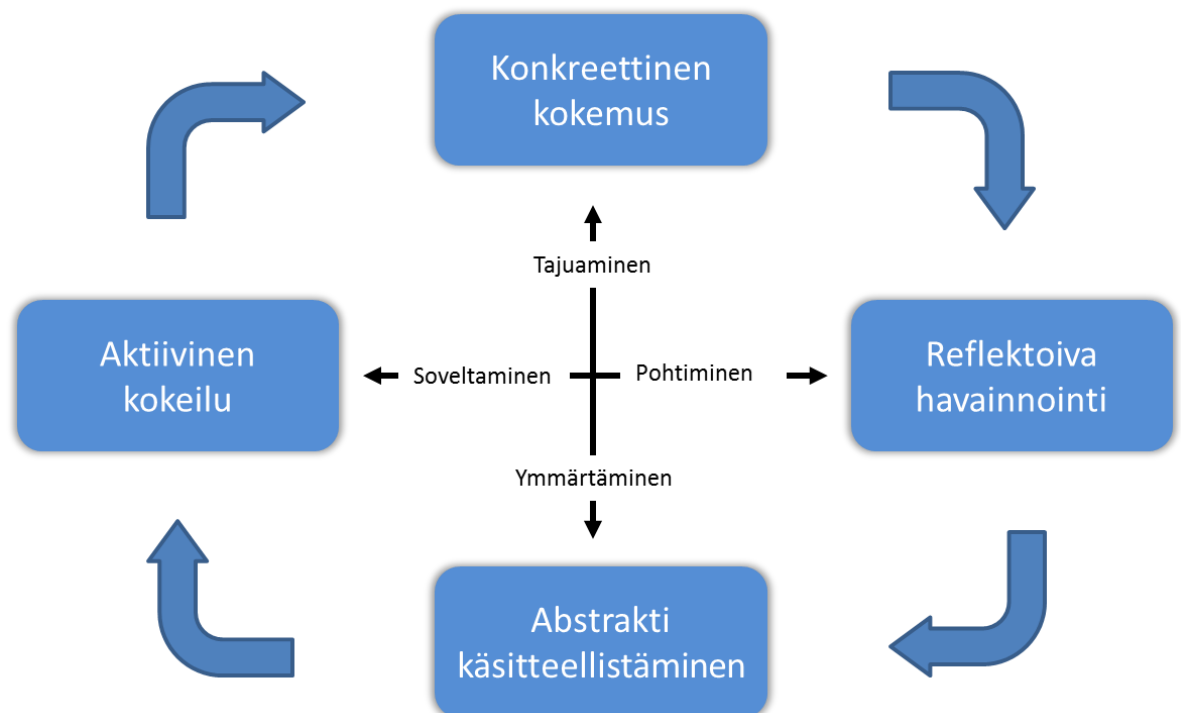
Elinikäinen oppiminen on ihmisen elinikäinen kehitysprosessi, jonka avulla luodaan valmiudet elää ja kehittyä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Oppiminen ja itsensä kehittäminen on perusedellytys ammattitaidon ylläpitämiseksi. Peruskoulutuksen katsotaan tuottavan valmiuksia, joilla on mahdollista jatkaa opintoja koko elämän ajan. Elinikäiseen oppimiseen vaikuttavat myös kaikki muu oppiminen, joka syntyy työssä oppimalla, sosiaalisissa yhteyksissä, kotona ja vapaa-ajalla sekä omaehtoisena oppimisena kokemuksen ja muiden yhteyksien avulla. (Ojala 2000, 107–109.) Elinikäinen oppiminen on vankasti tukeutunut formaalin, eli muodollisen oppimisen varaan. Nyky-yhteiskunnassa arkielämän toimintaympäristöistä on tullut entistä tärkeämpiä oppimisen lähteitä. Sähköiset mediat, informaatioteknologia ja lisääntyvä vapaa-aika ovat nostaneet yksilöiden henkilökohtaisen elämämaailman ja kokemukset yhä merkittävämpään asemaan. Yksilö oppii arkipäivän kokemuksistaan ja rakentaa maailman kuvaansa elämän aikana niiden avulla. Toimimalla ympäröivässä yhteiskunnassa ja ajassa voimme vaikuttaa ympäristöömme ja oppia uusia toimintatapoja. Formaalin koulutuksen on siis mahdotonta tarjota jokaisen yksilön tarpeisiin sopivaa koulutusta, ja tällöin myös arkipäivän oppiminen nousee keskeiseksi kansalaisten selviytymiskeinoksi. (Larsson 1996, 10–12; Peltoniemi 2007, 60.)

3.2.1 Kokemuksellinen oppiminen

Tässä tutkimuksessa oppimista lähestytään konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen mallin lähtökohdista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellisen oppimisen malli tarjoavat tähän tutkimukseen soveltuvan tarkastelukulman. Järvinen, Koivisto & Poikela (2000) esittävät, että kokemuksellisessa oppimisessä reflektio johtaa merkityksen muodostumiseen, kun taas vastaavasti konstruktivismissa reflektio tukee kognition syntymistä. Heikkilän (2006, 58) näkemyksen mukaan kokemuksellisella oppimisella on vahva yhteys työssä oppimiseen. Konstruktivistisessa oppimisessä painotetaan lisäksi ymmärtämisen merkitystä. Keskeisintä ei ole faktojen hallinta tai yksittäiset tiedot sinänsä, vaan organisoitu tieto- tai taitorakenne, johon ne kuuluvat. Kun ymmärrämme jotain, vaikkapa tietyn käsitteen, osaamme käyttää sitä ja pystymme hyödyntämään käsitettä uusissa konteksteissa.

Ymmärtäminen tapahtuu parhaiten toiminnan ja kokeilemisen kautta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 165–166.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa (1984) oppimista tarkastellaan jatkuvana kehämäisenä prosessina. Malli pohjautuu Deweyn, Lewinin ja Piaget’n oppimisteorioihin. Yhteistä näille kolmelle teorialle on se, että ne kaikki painottavat itseohjautuvuuden merkitystä koulutuksessa sekä pitävät yksilön kehittymistä ja kasvua elämän päämääränä. Kolbin oppimismalli sisältää kaksi ulottuvuutta, tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen. Niihin liittyen malli käsittää neljä vaihetta, joilla kullakin on tärkeä rooli oppimisprosessissa.



Kuvio 2. Kokemuksellisen oppimisen malli. (Mukaillen Kolb 1984, 42)

Ensimmäinen vaihe on oppijan konkreettinen omakohtainen kokemus. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan riitä kokonaisvaltaiseen oppimiseen, vaan kokemusta tulee seurata mallin seuraavat vaiheet. (Kolb 1984, 41; Roberts 2012, 54–55.) Kokemus ei ole pelkästään oppimisprosessin lähtökohta, vaan myös tulos (Järvinen ym. 2000, 89.). Seuraavassa vaiheessa konkreettista kokemusta tarkastellaan kriittisesti ja reflektiivisesti. Tämä tarkoittaa oppijan sisäisen ja ulkoisen eli ajattelun ja tekemisen välistä muuntelua. Reflektiivinen vaihe on oppimisprosessin kannalta tärkein. (Järvinen ym. 2000, 89.) Reflektiivisen tarkastelun ja pohdinnan

vaihetta seuraa abstrakti käsitteellistäminen, jossa oppija pyrkii systemaattisen ajattelun kautta muokkaamaan vanhoja ja luomaan uusia teorioita, käsitteitä ja malleja. Neljäs vaihe on aktiivinen kokeileminen, jossa oppija testaa rakentamiensa teorioiden, käsitteiden ja mallien ja niistä tehtyjen päätelmien toimivuutta käytännössä. Oppija saa samalla uusia kokemuksia, jotka asettuvat jälleen kriittisen reflektion kohteeksi. Näin ollen kehä jatkaa syklistä kiertoaan ja oppiminen syvenee edelleen. (Kolb 1984, 42.)

Deweyn tavoin Kolb korostaakin, että oppiminen tulee ymmärtää jatkuvana prosessina, jossa oppijan taidot ja tiedot kehittyvät kokoajan. (Dewey 1938, 35, 44; Kolb 1984, 26.) Kolb nostaa oppimiskäsityksessään esille, että oppiminen on oppijan ja tämän ympäristön välistä vuorovaikutusta, jossa ympäristö vaikuttaa oppijaan tarjoten stimuloivia kokemuksia. Oppimisen myötä oppija muuttaa käytöstään, ymmärrystään ja asenteitaan ympäristöään kohtaan, mikä puolestaan vaikuttaa oppijan ympäristöön. (Kolb 1984, 34–35.)

Yllä esitellyissä lähestymistavoissa on paljon yhteneviä ja toistensa kanssa keskustelevia ajatuksia. Ne nojaavat kumpikin vahvasti oppimisen ja tiedon sosiaaliseen luonteeseen, toiminnan ja kokemuksen merkitykseen oppimistilanteissa sekä siihen, että oppiminen on jatkuva uudelleen määrittelyn prosessi. Lisäksi molemmat käsitykset korostavat syvemmän ymmärtämisen merkitystä oppimisessa. (Ks. Barab & Duffy 2000.)

3.2.2 Reflektion merkitys oppimisessa

Edellisissä kappaleissa tutkija on esitellyt kokemuksellisen oppimisen näkökulmaa. Näkökulmassa korostuu reflektion merkitys osana prosessia. Kokemuksellinen oppiminen kuuluu tutkijan näkemyksen mukaan oleellisesti kouluttajan työhön. Rehellisen ja asiapitoisen palautteen saaminen kollegoilta tai esimiehiltä voi ajoittain yksinäistäkin työtä tekevälle kouluttajalle olla haastavaa. Omaa toimintaa kehittääkseen kouluttaja joutuu kokemuksen kautta heijastelemaan kokemuksiaan reflektion avulla. Reflektion mekanismeja ja käytötapoja on useita. Eräs merkittävin reflektion tapa tulee esille Paulo Freiren vuonna 1968 julkaistussa teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka*.

Freirelle reflektio tarkoitti mahdollisuutta inhimilliseen toimintaan. Reflektio oli erityisen tärkeää toiminnan kannalta, jotta ihminen pystyy laajentamaan omaa näkökulmaa ja muuttamaan objektiivista todellisuuttaan. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu auttaa näkemään epäkohtia omissa käytänteissä ja toimintamalleissa. Reflektion avulla on mahdollista pyrkiä muutokseen tähtäävään käyttäytymiseen. (Freire 2005, 53–55.)

Schön (1987) on tarkastellut reflektion merkitystä hiljaisen tiedon kautta. Hiljaisesta tiedosta kerrotaan tarkemmin tämän tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Schön keskittyi toiminnan aikaiseen reflektioon, mikä sekin korostuu kouluttajan haastavissa työtehtävissä, esimerkiksi taisteluammunnoissa. Schön jakaa reflektoinnin toiminnan aikaiseen (reflection-in-action) ja toiminnan jälkeiseen (reflection-on-action) reflektointiin. Toiminnan jälkeisessä reflektoinnissa voidaan asioita pohtia rauhassa ja huolella toiminnan kokonaan päätyttyä, tai keskeyttämällä toiminta reflektion ajaksi. Toiminnan aikainen reflektointi kääntää katseet tulevaan ja muokkaa käynnissä olevaa toimintaa päätösten mukaisesti. Schön perustelee jakoa toiminnassa tietämisellä (knowing-in-action), joka ilmenee spontaanina tietona ja taitavana suorittamisena. Ihmisillä on hänen mukaansa taitoja, joita emme osaa selittää sanoja käyttäen. Ne ovat taitoja, jotka esiintyvät jokapäiväisessä toiminnassa, mutta joiden selittäminen sanoin tai jopa kirjallisesti johtaisi virheelliseen tai epäjohdonmukaiseen lopputulokseen. Tällaisista taidoista hän mainitsee muun muassa kävelyn tai polkupyöräilyn. (Schön 1987, 25–26.)

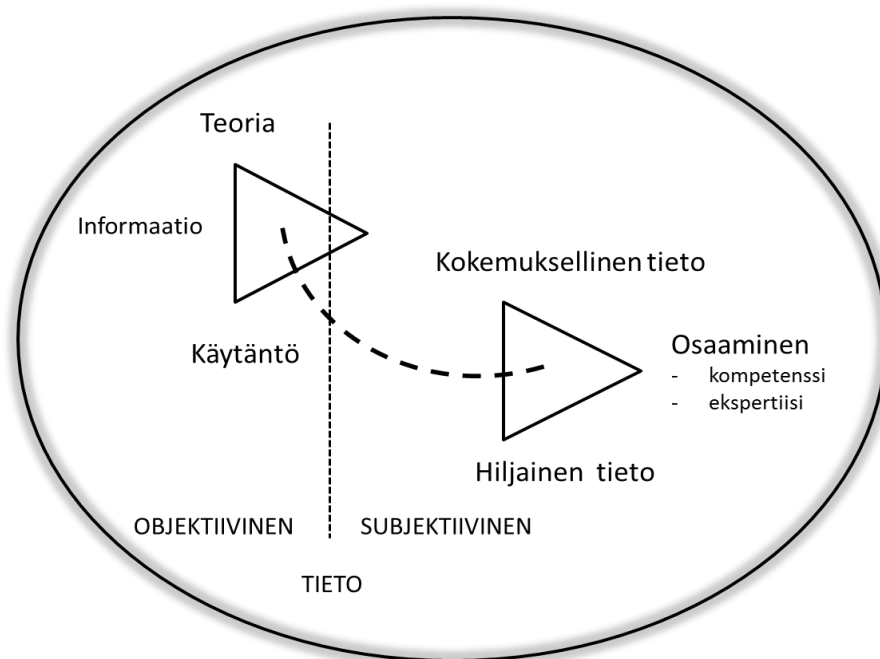
Paolo Freire on toiminut teorioineen ja ajatuksineen suunnannäyttäjänä ja vaikuttajana Jack Mezirowille. Mezirow on uudistavan oppimisen pioneeri ja puolestapuhuja. Niin Freire kuin Mezirow on keskittynyt aikuisoppimista uudistavaan prosessiin. Tutkijoiden näkökulmat poikkeavat hieman toisistaan, mutta teorioilla on paljon yhteistä. Uudistavassa oppimisessa peruskäsitteenä pidetään itsereflektiota, joka ymmärretään prosessina, jonka kautta kriittisesti arvioimme pyrkimystämme tulkita jokin koettu kokemus ja määritellä sen merkitystä. Mezirowin teoria käsittelee sitä, miten aikuiset tulkitsevat elämänsä kokemuksiaan ja kuinka he antavat merkityksiä niille. Hänen näkemyksensä mukaan oppiminen on merkityksenantoja. Mezirow erottaa toisistaan merkitysskeemat, jotka ovat uskomuksia, tunteita, asenteita, ja arvopäätelmiä. Aikaisemmin oppimamme tiedot ja taidot edellyttää uusien tulkintojen tekemistä, joilla voimme kehittää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita toimintatapojamme tai luoda uusia merkitysskeemoja. (Mezirow 1996, 22; Ruohotie 2002, 183–184.)

Merkitysperspektiivit sen sijaan ovat laajoja, yleistyneitä ja suunta antavia perusolettamuksia. Merkitysperspektiivin muuttuminen määritellään prosessiksi, jonka kautta oppija ymmärtää miten ja miksi olettamuksemme ovat rajoittaneet tapaa, jolla havaitsemme ja ymmärrämme maailmaa. Muokkaamalla uudelleen näitä olettamuksia entistä kattavamman perspektiivin hankkimiseksi, teemme päätöksiä tai toimimme näiden uusien ymmärtämisen tapojen perusteella. Tämä on korostetun tyypillistä aikuisoppijoille, koska he ovat motivoituneita ymmärtämään omia kokemuksiaan. (Mezirow 1996, 30–31.)

Uudistava oppiminen perustuu kriittiselle reflektiolle. Kriittisessä reflektiossa merkitysperspektiivit jäsentyvät uudelleen ja kyseenalaistamme aikaisemmin oppimamme. Tässä prosessissa ennakko-oletusten koetaan olevan lähtökohta uuden oppimiselle, jota oppija kriittisesti arvioi. Tarkemmin ottaen kriittisestä reflektiosta voitaisiin yhtä hyvin puhua premissien reflektoinnista. Kriittisessä reflektiossa on kysymys juuri niiden premissien pätevyydestä, joilla ongelma alun alkaen asetetaan tai määritetään. (Mezirow 1996, 29.)

3.2.3 Ongelmaperustainen oppiminen

Upseerin koulutuksessa yhdistyvät akateemiset ja sotilasammattilliset opinnot. Akateemisten opintojen hyöty nähdään kasvavana mitä pidemmälle ura etenee. Sotilasammattillisissa opinnoissa hankitut tiedot tulevat käyttöön välittömästi valmistumisen jälkeen, jolloin nuori upseeri siirtyy työelämään. Akateemiset ja sotilasammattilliset opinnot kulkevat opinnoissa rinnan. Ongelmaksi työelämässä usein muodostuu peruskoulutuksessa hankittu tietoperusta ja työelämän osaamistarpeiden välinen kuilu.



Kuvio 3. Informaatio, tieto ja osaaminen. (Poikela 2001.)

Yllä olevassa kuvassa Poikela on havainnollistanut työ- ja koulutuskontekstissa ilmenevää tiedon ja osaamisen välistä suhdetta. Kuvan vasen puoli edustaa formaalissa koulutuskontekstissa saatavaa tietoa, jossa painopiste on teoria- ja käytäntötiedossa. Tieto on tällöin objektiivista. Kuvan oikea puoli edustaa työympäristöä, jossa on saatavilla runsaasti hiljaista ja kokemustietoa. Asiantuntijuuden kasvattamiseksi molempien tietovarantojen käyttö on välttämätöntä. Tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä prosesseja, vaan ne ovat saman prosessin eri vaiheita. Oppiminen tapahtuu työn kautta, osana arjen käytäntöjä, jolloin se nivoutuu ongelmanratkaisuun. (Nummenmaa, Kaksonen, Karila & Viitala 2003, 90.)

Ongelmaperustaisen oppimisen juuret ovat lääkäreiden koulutuksessa. Selkeämmin tunnistettavissa olevan muotonsa ongelmaperustainen oppiminen sai vasta 1960-luvulla Kanadan McMasterin yliopistossa. Ennen aikaansaattua opetussuunnitelman muutosta kuilu teoriaopin-
tojen ja käytännön osaamisen välillä oli liian suuri. Lääkäriopiskelijat eivät osanneet soveltaa oppimiaan teoreettisia asioita toivotulla tavalla ammatilliseen käyttöön. (Albanese & Mitchell 1993, 52.)

Ongelmaperustaiselle oppimiselle on olemassa useita eri määritelmiä. Englannin kielessä yleisin käytössä oleva termi on Problem-Based Learning, josta sanatarkin suomennos on juurikin ongelmaperustainen oppiminen. Englanninkielessä on useita synonyymeja ongelmaperustaiselle oppimiselle: integrated learning, pathway models, project-based learning, case-based learning ja situation based learning. (Chen, Cowdroy, Kingsland & Ostwald 1994, 9.) Englanninkielessä käytettävien termien suomentaminen antaa kokonaisvaltaisen kuvan käytetystä oppimis- ja opetusmenetelmästä. Tähän tutkimukseen soveltuu parhaiten käytettäväksi termi ongelmaperustainen oppiminen tai siitä käytettävä englannin kielestä tuleva lyhenne PBL.

Ongelmaperustaisen oppimisen perusajatuksena on teoreettisen ja käytännöllisen aineksen yhdistäminen oppimisessa. Lähtökohtana oppimiselle on aina jokin kokemuksen esiin tuoma käytännöllinen ongelma tai pulma. Ongelmaa ei välttämättä ole rajattu vaan ratkaisijalta vaaditaan moniulotteista kykyä nähdä ongelman ratkaisuvaihtoehdot. Ongelmanratkaisunprosessi on menetelmän kannalta arvokkain, mutta se ei yksistään vielä riitä yhdistämään teoreettista ja käytännöllistä tietoa. (Poikela 1998, 6). Boudin ja Feletin (1999) määritelmän mukaan ongelmaperustainen tai -lähtöinen oppiminen on opetuksen suunnittelumenetelmä. Suunnittelumenetelmän avulla opiskelijat saavat virikkeen ja kohtaavat käytännön ongelmien kanssa. Charles Engel sen sijaan käsittää ongelmalähtöisen oppimisen pikemminkin lähestymistavaksi oppimiseen kuin opetusmenetelmäksi. Ongelmalähtöinen oppiminen kehittää Engelin mukaan kykyä oppia oppimaan, mutta vähentää ulkoa oppimisen taakkaa. (Boud & Feletti 1999, 31.)

Jalava & Vikman (2003) tarkastelevat ongelmaperustaista oppimista arkipäivän ongelmien näkökulmasta. Heidän mukaansa ihminen joutuu ratkaisemaan joka päivä kymmeniätuhansia ongelmia tiedostamatta laisinkaan, että lähtökohta ongelmanratkaisuun on ongelmaperustainen. Ongelmaratkaisukyvyyn tiedostettuun tai tiedostamattomaan toimintaan vaikuttavat kokemus, taustat ja uskomukset. (Jalava & Vikman 2003, 8.)

Ongelmaperustainen oppiminen lähtökohtana heidän mukaansa on tilanne, kun halutaan pohdita lopputulokseen kannalta parasta mahdollista ratkaisua. Ilman tätä lähtökohtatilannetta ei ole olemassa ratkaisuakaan. Tästä muodostuu kokonaisuudessa kehittämiskohde tai ongelma. Mitä tarkemmin ongelma on kyetty määrittämään, sen tarkempi on myös ratkaisu. Ongelmaperustaisessa oppimisessä tavoitteet ja päämäärät tulee asettaa selkeästi, jotta ymmärretään missä vaiheessa prosessia haluttu tavoite, eli ongelma, on poistunut. Oppimisen kannalta erityisen tärkeää on arvioida toiminnan tulosta tavoitteiden kautta. (Jalava & Vikman 2003, 8–9.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessä tiedolla on suuri merkitys. Ongelmia ratkaistaessa tarvitaan runsaasti lisää tietoa, jonka avulla tilannetta kyetään hahmottamaan kokonaisuutena paremmin. Uuden tiedon merkitys sekä osaamisen kasvun yhdistäminen käytännön toimintaan on oleellinen osa ongelmaperustaista oppimista. Käytännön ongelmanratkaisun kulmakivenä on, että oppimista ei synny ilman oppijan itsenäisyyttä, arviointikykyä, ja harkintaa.

Ongelmaperustainen oppiminen auttaa oppijaa asettamaan omia kysymyksiä ja ymmärtämään miten tietoa sovelletaan erityyppisten ongelmien yhteydessä. (Jalava & Vikman 2003, 9.)

Ongelmaperustainen oppiminen perustuu kognitiivisiin ja kokemuksellisen oppimisen oppimiskäsityksiin. Poikela on sisällyttänyt kognitiivisiin oppimiskäsityksiin konstruktivismiin, situationaalisen oppimisen ja kognitiivisen mallioppimisen (Poikela 1998, 55). Situationaalisessa oppimisessä korostuu kontekstin merkitys, mikä tarkoittaa sitä, ettei oppimista voi irrottaa luonnollisesta kontekstistaan. Tehokkainta oppimista voidaan odottaa tapahtuvan, kun toiminta tapahtuu oppimistavoitteiden kannalta mahdollisimman relevantissa ympäristössä. Kognitiivinen mallioppiminen puolestaan perustuu käsitykseen, että osaamiseen liittyvä tieto ja käsitteet kehittyvät jatkuvan, autenttisen toiminnan avulla. Tieto ja taito toimivat työkaluina, joiden avulla on mahdollista paitsi oppia myös kehittää oppimistaitojaan. Tähän oppimiskäsitykseen liittyy oppipoika-ajatus. (Poikela 1998, 69.)

Kokemukselliset oppimiskäsitykset korostavat oppimisen prosessiluonnetta, syklisyyttä ja reflektion merkitystä oppimisessa. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli lienee näistä tunnetuin. Kokemuksellisten oppimiskäsitysten mukaan kaiken oppimisen katsotaan edellyttävän jonkinlaista kokemusta, joko aiempaa tai oppimistilanteessa tapahtuvaa. (Poikela 1998, 69.) Puolustusvoimissa ja kouluttajan työssä korostuu Poikelan mainitsema syklisyys. Uuden

saapumiserän aloittaessa varusmiespalveluksensa myös kouluttaja aloittaa prosessin uudelleen. Toistuvat koulutustilanteet ja eteen tulevat haasteet antavat kouluttajalle mahdollisuuden parantaa koulutusta, oppia mahdollisista virheistä ja kehittää omaa ammattitaitoaan. Etenkin työuran alkuvaiheissa korostuu oman toiminnan kriittisen tarkastelun ja reflektion merkitys, jotta kouluttaja kykenee syventämään omaa oppimistaan. Vahvasti omiin kokemuksiin ja eteen tuleviin haasteisiin pohjautuva oppiminen jättää vahvan muistijäljen, jolloin oppija myöhemmin vastaavanlaisessa tilanteessa voi muuttaa omaa toimintatapaansa. Seuraava koulutusyksi antaa kouluttajalle mahdollisuuden syventää ammattitaidollista osaamistaan.

3.3 Työssä oppimisen teoreettinen tarkastelu

Viimeisten parin vuosikymmenen aikana työpaikka on yhä enenevässä määrin saanut oikeutusta ympäristönä oppia uusia taitoja ja tietoja. Tämän ansioista työntekijät ovat osallistuneet yhä aktiivisemmin työympäristönsä kehittämiseen oppimisen näkökulmasta. Monet tutkijat puhuvat työpaikan hedelmällisen oppimisympäristön puolesta. (Ks. Hager 2001, Beckett & Hager 2002, Boud & Middleton 2003.) Billet (1996) korostaa, että työpaikka on nykyaikainen oppimisympäristö, jolla on merkittävä rooli muun muassa elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Tästä syystä oppiminen on merkittävässä roolissa monessa yrityksessä, jotka haluavat pysyä ajankohtaisena ja raikkaana. (Vrt. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015.)

Varila ja Rekola (2003, 5) toteavat työssäoppimisen käsitteen kuuluvan ammattikasvatuksen alueeseen. Kun tutkittavana on työelämässä tapahtuva oppiminen, on heidän mielestään syytä puhua kuitenkin työssä oppimisesta erikseen kirjoitettuna. Boudin & Garrickin (1999) mukaan työssä oppimista ei voida määritellä yhdellä oikealla tavalla. Työssä oppimista tulee tarkastella aina moniulotteisena käsitteenä, jonka tarkastelukulma riippuu aina kontekstista, jossa työssä oppimista tapahtuu. Tarkasteltaessa työssä oppimista universaalisti ei ole käytettävissä yhtä oikeaa työssä oppimisen mallia, vaan tilannesidonnaisuus on tässä yhteydessä merkittävämpää. (Boud & Garrick 1999, 2.)

Työssäoppiminen yhteenkirjoitettuna ymmärretään paremmin toisen asteen koulutussisältöön kiinteästi kuuluvana opintokokonaisuutena. (Collin 2007, 198.) Toisin sanoen työssäoppiminen on osa koulutusta ennen ammattiin valmistumista. Varilan & Rekolan (2003, 17) mukaan työssäoppimista voitaisiin pitää laajemman työssä oppimisen alakäsitteenä. Pohjonen (2001, 21; ks. myös Heikkilä 2006, 71) toteaa työssäoppimisen aiemmin olleen suosittu oppimisen muoto erityisesti käsityöammateissa, joihin liittyi oppipoika-kisälli-mestari -asetelma. Hulkarin (2006, 27; ks. myös Marsick & Watkins 1990) mukaan nimenomaan työssä oppiminen voidaan nähdä eräänlaisena vastakohtana kouluoppimiselle, ja että se tapahtuu ikään kuin itsestään työn ohessa.

Työssä oppiminen nähdään osana ammatillista harjaantumista ja kasvamista, joka on sidoksissa tapahtumapaikkaan (Varila & Rekola 2003). Ruohotie (2002, 49) toteaa, että ammatillinen kasvaminen on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii muuttuvien ammattitaitovaatimusten edellyttämiä taitoja ja tietoja. Ammatillisella kasvamisella tarkoitetaan taitoa kasvaa oman alansa substanssiosaamisalueella niin, että hallitsee alansa riittävästi. Työssä oppiminen on jatkumoa koulussa tapahtuneelle oppimiselle. (Varila & Rekola 2003, 5.)

Käsitteenä työssä oppiminen on liitettävissä psykologian alueeseen. Tällöin oppimisen välittömät mekanismit ovat yksilön tahdosta riippumattomia. Työssä oppiminen on habituaatiota ja sensitaatiota sekä klassista ja välineellistä ehdollistumista. Työssä oppimiseen liittyy sosiaalista oppimista. Samalla se on myös kognitiivista sekä oivaltavaa oppimista. (Varila & Rekola 2003, 6.) Habituaatio ja sensitaatio ovat keskeisiä oppimisteoreettisia mekanismeja oleutumisen fysiologisessa tapahtumasarjassa. Oleutumisen prosessissa yksilö sopeutuu uuden ympäristön ärsykkeiden määrään ja intensiteettiin. Habituaatio- ja sensitaatio-oppiminen liittyvät läheisesti kokemuksesta oppimiseen. Tällöin uudet elämäkokemukset tuottavat uutuusarvonsa vuoksi oppimista. Klassinen ehdollistumisen teoria on puolestaan pitkälle kehittynyt oppimisen teoria, joka selittää ympäristöön sopeutumista. (Mowrer & Klein 2001, 3.) Klassisen ehdollistumisen mukainen oppimisprosessi on tapahtunut, kun organismi sopeuttaa elimistönsä tilan ennakolta tulevaa tilannetta vastaavaksi. (Varila & Rekola 2003, 37–41.)

Instrumentaalinen (välineellinen, toiminnallinen, operantti) ehdollistuminen perustuu reaktion vahvistamiseen toisin kuin klassisessa ehdollistumisessa. Reaktioita vahvistetaan positiivisesti tai negatiivisesti riippuen halutusta lopputuloksesta. Vahvistetun reaktion esiintymistiheys kasvaa ja rangaistun reaktion todennäköisyys vähenee. Käyttäytymisellä ja kokemuseräisellä palautteella on merkitystä siihen miten ihminen tai eläin käyttäytyy. ”Yrityksen ja erehdyksen” – kautta oppiminen on yleistä työelämässä tai työhön opittaessa. Se on tärkeä osa välineellisen oppimisen prosessia, jossa yhdistyy kokemuseräisen oppimisen kautta saadut oikeat toimintatapamallit eli positiiviset reaktiot. (Varila & Rekola 2003, 50–52.)

3.3.1 Työssä oppiminen puolustusvoimissa

”Turvallisuusympäristön ja sodan kuvan muutokset, kriisien monimuotoisuus sekä globaalit ja yhteiskunnalliset kehitystrendit edellyttävät uudistumista Puolustusvoimilta ja sen henkilöstöltä. Puolustusvoimien palkattu henkilöstö luo rauhan aikana puolustusjärjestelmämme selkärangan. Rautainen ammattitaito nojaa elinikäiseen oppimiseen.” (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015.)

Puolustusvoimilla on lakisääteinen tehtävä Suomen sotilaallisesta puolustamisesta, muiden viranomaisen tukemisesta ja osallistumisesta kansainväliseen sotilaalliseen kriisinhallintaan. Puolustusvoimat on iso autoritaarinen organisaatio, jonka hallinto on lailla käsketty. Yleisen Palvelusohjesäännön (YIPalvo) mukaan autoritäärisyys vaatii annettujen käskyjen täsmällistä noudattamista. (Laki puolustusvoimista 11.5.2007, 2§.)

Tuoreimmassa, vuonna 2015 voimaan tuleessa puolustusvoimien henkilöstöstrategiassa (HESTRA) on laadittu kokonaisvaltaisia henkilöstöhallintaan liittyviä tavoitteita lähitulevaisuudelle. Strategian perusteena on suorituskyyinen ja annettuihin tehtäviin kykenevä puolustusvoimat. Puolustusvoimien suorituskyyyn on oltava uskottava niin kansalaisten kuin kansainvälisten arvioitsijoiden silmissä. Suorituskyyisillä puolustusvoimilla on kriisejä ennaltaehkäisevä vaikutus. Suorituskyyivaatimuksissa on henkilöstötavoitteiden yhdeksi kokonaisuudeksi määritetty henkilöstön osaaminen. Osaamisen näkökulmaan on sisällytetty koulutusjärjestelmän, oppimisympäristöjen ja -mahdollisuuksien kehittäminen. Oppimisympäristön kehittämisessä on mainittu työssä oppimisen merkitys ja kasvaminen osana suunnitelmallista toimintaa. (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015, 10–12.)

Edgar Scheinin (1977) määritelmän mukaan organisaatio on käsitettävissä yhteistoimintajärjestelmäksi. Organisaatio kokoaa erilaiset voimavarat haluttujen tarkoitusten eli tavoitteiden toteuttamiseksi. Organisaatiossa perusajatuksena on henkilöstön tarpeiden ja tavoitteiden tyydyttäminen parhaalla mahdollisella tavalla organisaation etujen mukaisesti. Yhdistettyjen voimavarojen katsotaan olevan tehokkaampi kuin työntekijä yksinään. (Schein 1977, 18–19.) Puolustusvoimissa toimintakulttuuria on kehitetty joka tasolla oppivan organisaation ja jatkuvan oppimisen mukaisesti. Tavoitteena on ylläpitää ja kehittää puolustusjärjestelmän keskeisiä perusteita ja säilyttää puolustusvoimien eri tehtävissä tarvittava osaaminen. (Puolustusvoimien henkilökunnan osaamisen kehittämisen strategia 2004 – 2017, 2–3; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015, 11.)

Elinikäisen oppimisen periaatteita noudatellen organisaatiotkin tuntevat tarvetta jatkuvaan ja elinikäiseen kehitykseen vetovoiman ja kiinnostuksen säilyttämiseksi. Oppivan ja kehittyvän organisaation tunnuspiirteet ovat niiden julkaisuajankohdasta alkaen säilyttäneet samankaltaisuuden muutamia vivahde-eroja lukuun ottamatta. Saralan & Saralan (2001) mukaan organisaation jäsenten oppimista ja kehittymistä, organisaation monipuolista kehittymistä, muuntautumiskykyisyyttä ja innovatiivisuutta korostavat organisaatiot säilyttävät parhaiten kilpailukykyä nopeasti muuntautuvassa maailmassa. Kehittynyttä, ammattitaitoista ja motivoitunutta henkilöstöä myös puolustusvoimat tavoittelee. (Sarala & Sarala 2001, 53–54; Puolustusvoimien henkilökunnan osaamisen kehittämisen strategia 2004 – 2017, 3–4; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2015, 10–11.)

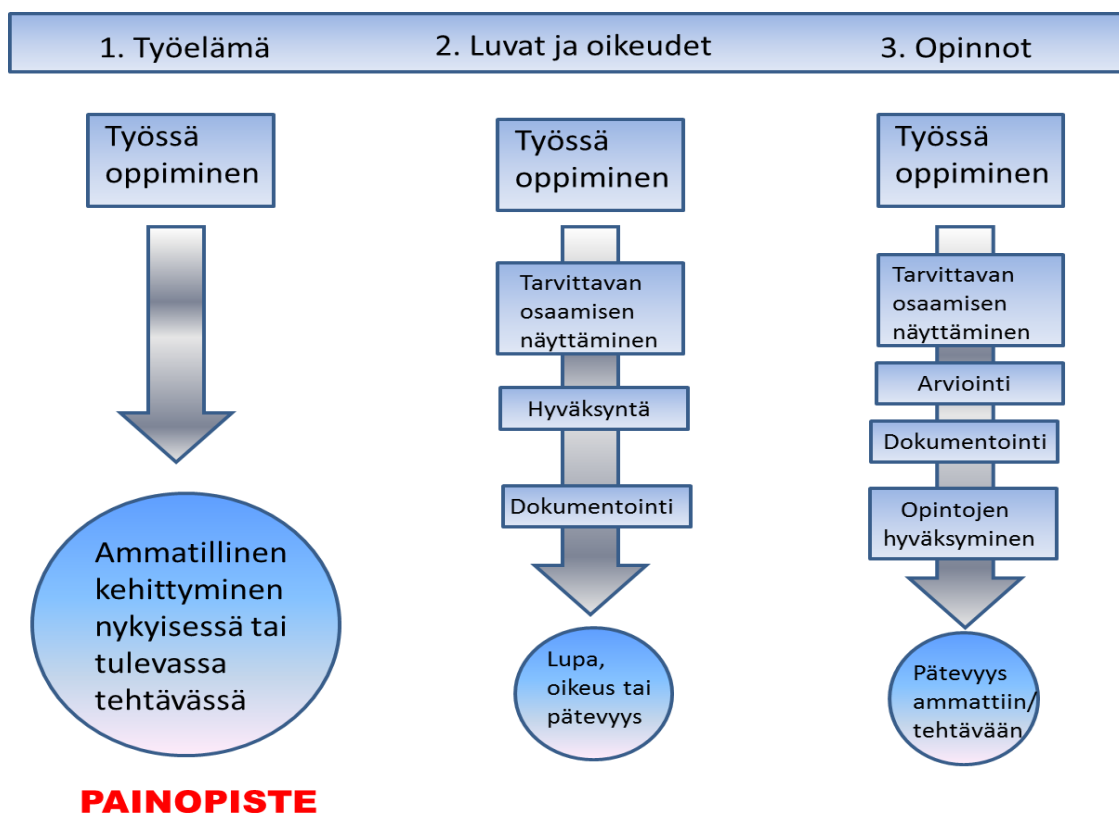
Pääesikunnan henkilöstöosaston laatiman asiakirjan HG233 mukaan työssä oppiminen on yksi osa puolustusvoimien henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisprosessia. Sen perusedellytys on, että organisaatio sitoutuu oppivan organisaation periaatteisiin. Työssä oppimisen perusteena on työnantajan ja työntekijän keskenään tekemä suunnitelma sekä sopimus. Esimiesten ja työnantajan on mahdollistettava henkilöstön työssä oppiminen sekä parannettava sen menetelmiä ja keinoja. Työssä oppimisen tavoitteena on varmistaa puolustusvoimien henkilökunnan ammattitaidon säilyminen ja kehittyminen, organisaation suorituskyvyn säilyttäminen joka tilanteessa, lisätä henkilöstön työmotivaatiota ja työtehokkuutta sekä parantaa työtyytyväisyyttä ja työskentelyilmapiiriä. (PEHENKOS ak AC25812/ HG233/11.2.2010, 4–5.)

Ohjattu työssä oppiminen saman asiakirjan mukaan määritellään seuraavasti: ohjattu työssä oppiminen on suunniteltua ja resursoitua tavoitteellista toimintaa, johon voi liittyä valmentavaa koulutusta. Ohjatun työssä oppimisen tulokset varmennetaan näytöin ja ne dokumentoidaan henkilön osaamistietoihin. Ohjattuun työssä oppimiseen osallistuu oppijan lisäksi koko työyhteisö, koulut ja tarvittaessa ulkopuoliset toimijat erilaisissa opetukseen arviointiin tai ohjaukseen liittyvissä tehtävissä. Työntekijä- eli oppijakohtaiset tarpeet määritellään vuosittain alaisten ja esimiehien välisissä kehityskeskusteluissa, joissa määritetään seuraavan vuoden osaamisen tavoitteet. (Puolustusvoimien henkilökunnan osaamisen kehittämisen strategia 2004–2017, 5; PEHENKOS ak AC25812/ HG233/11.2.2010, 4–5.)

Puolustusvoimissa toimintaa säädellään käskyin, määräyksin, pysyväisasiakirjoin ja ohjesäännöin. Keskeisessä asemassa osaamisen kehittämisessä ja työssä oppimisessa on Pääesikunnan henkilöstöosaston laatimat hallinnolliset määräykset: HG1340 - palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä puolustusvoimissa, HH1176 – palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen ja ohjaus ja HG233 - ohjattu työssä oppiminen.

Asiakirjan HG233 - ohjattu työssä oppiminen - perusteella työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijän kaikissa turvallisuustilanteissa tarvitseman ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen tähtäävää työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista. Työssä oppiminen ei ole sidoksissa tiettyyn koulutukseen, koulutustasoon, henkilöstöryhmään tai pätevyyteen. Työssä oppimista voidaan käyttää kaikkien henkilöstöryhmien osaamisen kehittämisessä. Työssä oppiminen on osa henkilöstön kokonaisvaltaista osaamisen kehittämistä. Asiakirjassa määritetään, että työnantajan on esimiesten välityksellä mahdollistettava työssä oppiminen ja kehitettävä työssä oppimisen keinoja ja menetelmiä. Yksikön johto vastaa informaalin oppimisen huomioimisesta ja sen edistämisestä. (PEHENKOS ak AC25812/ HG233/11.2.2010.)

Kuviossa 4. Lipponen (2011) on jaotellut Maavoimissa tapahtuvan työssä oppimisen kolmeen eri osa-alueeseen tai toimintamalliin työssä oppimisen tavoitteiden perusteella. Työelämän työssä oppimisen päämääränä on ammatillisen eli substanssiosaamisalueen kehittäminen (Kuvio 4, kohta 1). Ammatillisen osaamisalueen kehittämisellä hyödynnetään yksilön sodan ja rauhan ajan tietotaidon kasvamista. Lisäksi ammatillisella työssä oppimisella valmennetaan erityisesti upseereita tuleviin haastavampiin tehtäviin. Ammatillinen työssä oppiminen on painopisteenä työssä oppimisessa. (Lipponen 2011, 13; MAAVEHENKOS ak MF18404/ 26.5.2009).



Kuvio 4. Työssä oppiminen puolustusvoimissa. (Lipponen 2011, 13.)

Kohdan 2 mukaisesti, työssä oppiminen voi ammatillisen kasvun lisäksi johtaa erilaisiin lupiin ja oikeuksiin, joita upseerit ja muu henkilöstö tarvitsevat tehtävien hoitamisen kannalta. Luvat ja oikeudet kirjataan henkilötietojärjestelmiin, joiden avulla voidaan todentaa yksilön ammattitaidon kehittyminen. Luvat ja oikeudet voivat olla välttämättömiä tiettyjen tehtävien hoitamisen kannalta. Työssä oppiminen voi johtaa myös opintojen kautta tiettyyn pätevyyteen (kohta 3). Pätevyyden saavuttamiseksi on yksilön suoritettava tehtävässä harjaantuminen näyttöjen tai auskultointien perusteella. Tässä yhteydessä voidaan puhua jopa työssäoppimisesta, koska sen katsotaan olevan osa opintojen tai pätevyyden saavuttamista.

3.3.2 Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen työpaikalla

Tutkimuksen kappaleessa 3.2 tutkija on esitellyt tarkemmin elinikäisen oppimiseen linkitettäviä formaalin, nonformaalin, informaalin ja satunnaisen oppimisen peruskäsitteitä. Samassa yhteydessä sisällöstä esitettiin tiettyjä tutkijoiden näkemyseroja käsitteiden sisällöstä. Näkemyserot johtuvat että käytetäänkö formaalin oppimisen ulkopuolelle jäävästä oppimisesta nonformaalin vai informaalin oppimisen käsitettä. Käsitteiden tulkinnallisuutta lisää työssä oppimisen konteksti, jossa määritelmiä käytetään. Miten työelämässä tapahtuva formaaliop-

piminen erottuu informaalista ja nonformaalista oppimisesta?

Informaalille oppimiselle tunnusomaista on, että sitä tapahtuu arkipäivän tilanteissa. Sana informaali kuvaa jotain epäsäännöllistä tapahtumaa. Esimerkiksi tekemällä oppiminen, käytämällä oppiminen ja äänetön oppiminen kuuluvat kyseiseen ryhmään. Puolustusvoimien henkilöstölle tunnusomaista on jatkuva kouluttaminen perus-, täydennys- tai jatkokoulutusta antamalla. Mainitut koulutuskokonaisuudet ovat koulutusinstituutioiden järjestämää koulutusta, joissa strukturoidut ja organisoidut oppimisen muodot ovat helposti tunnistettavissa. Selkeiden formaalien koulutuskokonaisuuksien lisäksi henkilöstön ammattitaitoa täydennetään kurssimuotoisilla koulutuksilla, jotka nekin täyttävät formaalin koulutuksen piirteet.

Puolustusvoimissa tapahtuu myös muunlaista koulutusta, joka ei kuulu formaalin oppimisen piiriin. Esimerkiksi työtä koskevat ohjeistukset, koulutuskeskustelut, työhön opastukset, palautetilaisuudet ja tiimityö mahdollistavat työpaikalla oppimisen. Esitetyn perusteella työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyvässä keskustelussa, osa tutkijoista kirjoittaa mielellään nonformaalista oppimisesta, koska se sisältää sekä satunnaiset että suunnitellut oppimisen muodot työpaikalla. (Vrt. Vaherva 1998, 158.)

Tutkijat Gerber, Lankshear, Larsson & Svensson (1994) ovat tutkineet itseohjautuvaa oppimista työpaikalla. Tutkijat teettivät tutkimuksen neljässä erilaisessa työpaikassa, jotka vaihtelivat kooltaan keski-suuresta suureen. Tutkimuksen perusteella havaittiin kokemuksen muokkaavan ihmisen käsityksiä oppimisesta. Tutkijat tiivistivät vastaajien näkemykset työhön integroituvasta oppimisesta kuuteen luokkaan. (Gerber ym. 1994, 190–198.)

1. Oppiminen tapahtuu tarkkailemalla muiden tekemistä ja analysoimalla virheitä

Oppiminen nähdään hyvin henkilökohtaisena toimintana, joka sisältää sekä positiivisia sekä negatiivisia kokemuksia. Kokemukset kertyvät erilaisissa työtilanteissa, joihin on hakeuduttu haluten kokeilla oman osaamisen rajoja. Työntekijät eivät halunneet tukeutua vertaisten apuun vaan halusivat oppia kokeilemalla yrityksen ja erehdyksen kautta. Tässä tapauksessa negatiiviset kokemukset ja epäonnistumiset jäivät tekijälle vahvasti mieleen. Virheen tehneen oppijan oma reflektointi ja analyysi synnyttivät työntekijässä muistijäljen, joka edesauttoi toimimista vastaavissa tilanteissa. Kokemusta rikastavat erilaiset työpaikalla löytyvät informaatiolähteet.

2. Oppimista syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa

Oppimista tapahtuu eniten kun ollaan tiiviissä vuorovaikutuksessa muiden työkavereiden, esimiesten ja erilaisten asiantuntijoiden kanssa. Keskustelut töistä ja työtehtävistä olivat olleet hedelmällisintä oppimista. Oppimien ei ole tällöin tarkkojen yksittäisten tietojen tai toimintatapojen opettelua vaan näkemysten ja käsitysten vaihtoa, joka edesauttoi kokonaisuuksien hahmottamisessa.

3. Oppia muodollisesta koulutuksesta

Formaalilla koulutuksella todetaan olevan tiedon ja taidon kannalta merkittävä rooli ammattitaidon kasvattamisen osalta, kuten tässäkin tutkimuksessa on todettu. Vaikka muodollisen, eli formaalin koulutuksen rooli onkin merkittävä, informaali oppiminen tukee ja täydentää perinteistä oppimisen tapaa.

4. Oppiminen muita kouluttamalla ja opastamalla

Riippumatta omasta työtehtävästä, työntekijä saattaa päästä asiantuntijan asemaan, jossa hän voi kouluttaa tai perehdyttää muita työyhteisön jäseniä. Koulutustilanteessa kouluttaja joutuu aktiiviseen rooliin, mikä johtaa myös kouluttajan omaan oppimiseen.

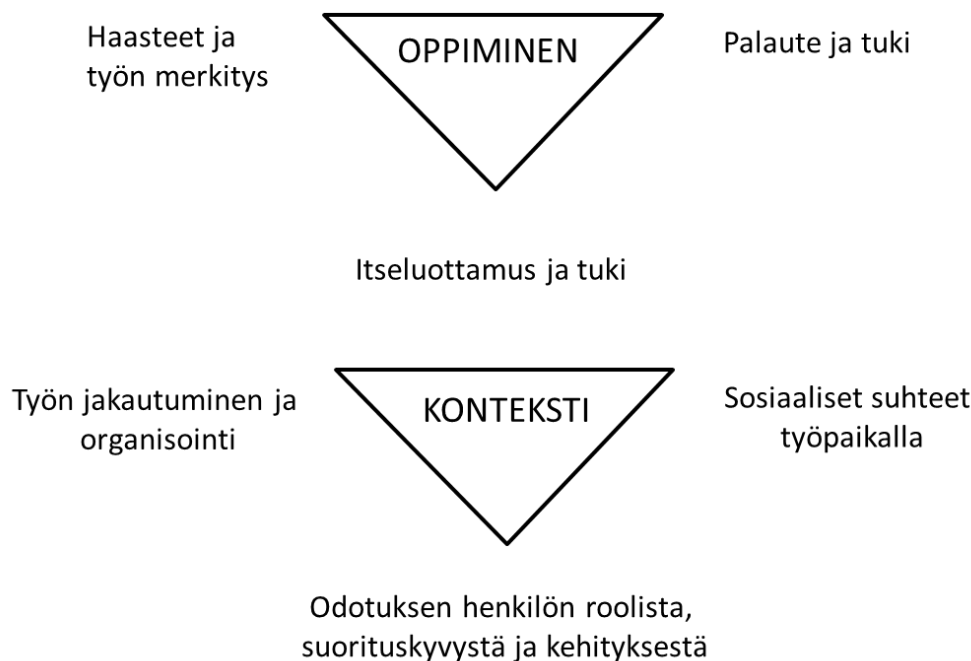
5. Oppiminen tasavertaiseen suunnitteluun osallistumalla

Työntekijöillä on kokemuksen kautta tulleita innovatiivisia esityksiä siitä, miten oppimista voisi edistää eri työtehtävissä. Jos toimitaan avoimin mielin sitoutumatta ennakkoon johonkin tiettyyn oppimistapaan, työyhteisö saattaa tarjota yllättäviäkin mahdollisuuksia osaamisen laajentumiseen.

6. Oppiminen tapahtuu lopputuotteen laatua tarkkailemalla

Kokeneemman henkilön mentorointi ja lopputuotteen laadun tarkkailu johdatti työntekijän oikeansuuntaisiin ratkaisuihin. Palautteella koettiin olevan suuri merkitys oppimista edistävänä tekijänä. Oma-aloitteisesti uusia asioita opettelevat henkilöt kokivat saaneensa parasta oppia juuri palautteen perusteella. Palautetta pyydettiin ensisijaisesti sellaisilta henkilöltä, joiden tiedettiin ajattelevan asioista eri tavoin. (Gerber ym. 1994, 190–198)

Erautin (2004) tuoreempi tutkimus osoittaa informaalisien oppimisen koostuvan samankaltaisista kokonaisuuksista kuin edellä esitelty (Gerberin ym. 1994) tutkimus. Eraut jaottelee oppimisen tapahtuvan neljän päätyypin ryhmässä. 1) Osallistuminen ryhmässä toteutettaviin projekteihin, joissa on tavoitteellinen lopputuote. 2) Työskentelemällä muiden työntekijöiden parissa tarkkailemalla ja kuuntelemalla heitä työssään. Tämän avulla oppija kykenee laajentamaan näkemystään ja kasvattamaan omaa tietotaitoa hiljaisen tiedon avulla. 3) Haastavat tehtävät nähdään oppijalle eräänlaisena vaatimuksena, mikäli haluaa kehittää omaa ammattitaitoaan. Onnistuessa haastavissa tehtävissä, oppijan motivaatio ja itseluottamus kasvaa. 4) Työskentely asiakkaiden kanssa pakottaa perehtymään asioihin kattavasti, joka edesauttaa oppimista. (Eraut 2004, 269.)



Kuvio 5. Informaali oppiminen työpaikalla. (Mukaillen Eraut 2004, 264.)

Eraut (2004, 269) kuvaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista kahden havainnollistavan kolmion avulla. Kolmioiden yhteenliittävä tekijä on oppijan itseluottamus ja sitoutuminen. Oli kyseessä sitten uusi tai kokenut työntekijä, Eraut näki itseluottamuksen olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä. Henkilöt, jotka olivat mielestään kokeneet oppimista työpaikalla, nähtiin hakeutuvan ennakoivasti tilanteisiin, joita pidettiin haastavina. Lisäksi oli havaittu, että luottamus nousi onnistuneen haastavan tehtävän toteutumisen jäljiltä. Mikäli oppijat kokivat saavansa riittävästi tukea, he hakeutuivat kuvatuskaltaisiin haastaviin tilanteisiin. Ylemmän kolmion

muodostavat haastavuus, saatu tuki ja luottamus. Jos henkilö ei saa riittävästi tukea ja kannustusta etsiä haasteisiin, luottamus heikkenee ja sen myötä motivaatio uuden oppimiseen vähennee. (Eraut 2004, 269.)

Oppimista käsittelevään kolmioon Eraut lisäsi vielä palautteen, työn arvostuksen ja sitoutumisen. Eraut koki, että palautteella ja työyhteisöltä saadulla tuella on yhtäläisiä vaikutuksia. Työn arvostuksen hän katsoi olevan osan työn imua ja vetovoimaa, jonka avulla ihminen motivoi itsensä tekemään työtä. Sitoutumisen katsottiin täydentävän oppijan itseluottamuksen osa-aluetta. Sitoutuminen syntyy osallistumalla työtiimeihin ja antamalla arvostusta asiakkaille ja työntekijöille itselleen. Sitoutumista organisaatioon, ja motivaatiota työhön voi heikentää saatu sopimaton palaute. Ajatuksena kuvassa on muodostaa vaikutussuhteet molempien kolmioiden välille. Kummankin kolmion vasen yläkulma kuvastaa työtä, oikeat yläkulmat työn suhdetta ja alakulma työntekijää itsessään. (Eraut 2004, 270.)

3.3.3 Hiljaisen tiedon merkitys ammattitaidon kasvattajana

Perusyksikön kouluttajan tehtävissä toimivalla kouluttajalla oletetaan olevan laaja-alainen ammattitaito tehtäviinsä liittyen. Ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttää jatkuvaa tietojen päivittämistä, jotta tuorein tieto on jaettavissa varusmiehille. Tiedonhankinnan yhtenä käytännöllisimpänä tapana ovat keskustelut työyhteisössä toimivien kollegoiden kanssa. Sotilas-yhteisössä hiljaisella tiedolla on oletettavasti merkittävä vaikutus juuri ammattitaidon kasvattajana. Pelkästään kouluttajan toimenkuvan ja työtehtävien moninaisuuden huomioon ottaen kaikkea työtehtävissä tarvittavaa tietoa ei ole kirjoitettu kirjoihin. Tieto on kokemuksen kautta kehittyntä. Kouluttajan työ ei ole ainoastaan homogeenisen joukon kouluttamista vaan koulutettava joukkue koostuu yksilöistä, joilla kullakin on oma tehtävänsä. Kouluttajalta edellytetään kykyä valita kuhunkin tilanteeseen ja toimintaympäristöön soveltuva koulutusmenetelmä, joka palvelee parhaiten koulutuksen lopputulosta, eli uuden oppimista. Kouluttajalta edellytetään hyvää ihmistuntemusta, jotta hän kykenee havainnoimaan varusmiesten yksilölliset eroavaisuudet koulutus- ja johtamistilanteissa. Näiden taitojen kasvaminen ei tapahdu hetkessä, vaan on pitkälti kokemuksen kautta syntyntä tietoa. Kokenut kouluttajan kykenee valitsemaan menetelmäarsenaalista tilanteeseen soveltuvimman tavan, jolla ohjaa koulutusta tavoiteltuun suuntaan. Menetelmän valinta on osin tiedostettua ja osin tiedostamatonta.

Unkarilaisen lääketieteilijän Michael Polanyin (1891–1976) tiedetään puhuneen ensikerran hiljaisesta tiedosta. Polanyi (1966) jakaa hiljaisen tiedon eksplisiittiseen ja hiljaiseen tietoon. Eksplisiittinen tieto on tietoa, joka voidaan ilmaista sanallisesti tai erilaisina kuvioina. Eksplisiittinen tieto on mahdollista tallentaa eri menetelmin dokumentteihin tai tietojärjestelmiin. Polanyi loi käsitteen ”tacit knowledge”, joka voidaan suomentaa hiljaiseksi tiedoksi. Hiljainen tieto puolestaan on sidottu toimintaan tiettyssä tilanteessa tai ympäristössä, yksilön osaamiseen, taitoihin, tunteisiin ja kokemuksiin, mikä tekee sen formalisoinnista, ilmaisemisesta ja jakamisesta vaikeaa. (Polanyi 1966, 4–7). Toom (2008) lisää jaotteluun vielä implisiittisen tiedon. Toomin mukaan implisiittinen tieto voidaan ymmärtää tietona, joka kattaa uskomukset, asenteet ja arvot. Nämä ovat vain osittain henkilön tiedostamia ja sen vuoksi hiljaista tietoa ei voida suoraan artikuloida. (Toom 2008, 169; Koivunen 1997, 77.)

Vaikka määrittely antaa selkeän käsityksen hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon eroista, ne eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia. Michael Polanyin tunnettu ajatus viidenkymmenen vuoden takaa on yhä validi tarkastellessamme hiljaisen tiedon kenttää: ”Voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa.” (Polanyi 1966, 4.) Kaikkeen tietoon kuuluu sekä hiljainen että helposti ilmaistavissa oleva puolensa. Asiantuntevan työntekijän tai toimihenkilön toiminnassa on aina sekä tietoisia että tiedostamattomia elementtejä, joita henkilö ei välttämättä kykene tarkemmin perustelemaan. Samoin hänen tiedollinen kapasiteettinsa rakentuu hiljaisen tiedon kuin myös eksplisiittisen tiedon osista, mutta näitä on käytännön tasolla vaikea erotella. Nämä elementit muodostuvat yksilölle tarkoituksenmukaiset taito- ja tietokokonaisuudet. Hiljainen ja eksplisiittinen tieto myös täydentävät toisiaan. Hiljaisen tiedon omaksuminen ja soveltaminen vaatii usein tuekseen eksplisiittistä tietoa. Hiljainen tieto muuntuu jatkuvasti eksplisiittiseksi tiedoksi ja päinvastoin. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 9–11.)

Kallioinen (2001, 43) tuo julki Wagnerin ja Stenbergin (1985) kirjoittaneen hiljaisen tiedon merkityksestä eri ammattikunnissa. Hiljainen tieto on heidän mukaansa sellainen ei-akateeminen kyvykkyyden osa-alue, jota ei voida jättää huomiotta. Aikuiskoulutuksessa on kyettävä ottamaan huomioon se, että merkittävä osa aikuisten oppimisesta tapahtuu implisiittisellä osa-alueella. Kallioisen mukaan vaikuttaa jopa siltä, että suuri osa ammatillisesta tiedosta on nimenomaan hiljaista tietoa. Esimerkiksi opettajan työssä menestymisen avaintekijäksi muodostuu opettajan kyky hankkia tai omaksua hiljaista tietoa. (ks. Stenberg & Caruso 1985.) Vastaavasti tiedon hankinnan epäonnistuminen voi johtaa nopeaan turhautumiseen tai työuupumiseen. Hiljaisella tiedolla nähdään olevan merkitys menestymiseen erilaisissa työtehtävissä. (Kallioinen 2001, 43.)

Hiljaisen tiedon siirtäminen täysimääräisesti ei ole mahdollista, mutta sitä voidaan edistää sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Mitä homogeenisempi joukko on kyseessä, sitä helpompaa on hiljaisen tiedon siirtäminen koska ihmisten käsitykset ovat yhdenmukaisia. (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan 2002, 182–183.)

3.3.4 Hiljainen tieto ja oppimisen vertauskuvat

Jos otetaan huomioon miten nopeasti muutokset ovat tapahtuneet viimeisen sadan vuoden aikana Euroopassa, voidaan todeta pysyvyyden olevan häilyväistä. Yhden sukupolven aikana on siirrytty peruselinkeinojen alkulähteiltä innovaatioyhteiskuntaan. Kehityksen nopeus on valtavaa, mutta tulevaisuudessa mahdollisesti vielä sitäkin nopeampaa. Kerran hankittu osaaminen ei tulevaisuudessa ole enää ammattitaitoa ilman, että taitoja päivitetään tai jopa koulutaudutaan uudestaan. Olemmekin siirtyneet ympäristöön, jolle on tyypillistä koulutuksen ja työssä olemisen vuorottelu. (Hakkarainen 2005, 1.) Tästä hyvänä esimerkkinä on tämänkin tutkimuksen keskiössä oleva sotatieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon yhteen sitova Bologna-prosessi, joka on esitelty tarkemmin kappaleessa 2. Vaikka elinikäinen oppiminen on tietyllä tavalla itsestään selvä kokonaisuus, tulee sen merkitys kasvamaan entisestään osana väestön selviytymisstrategiaa.

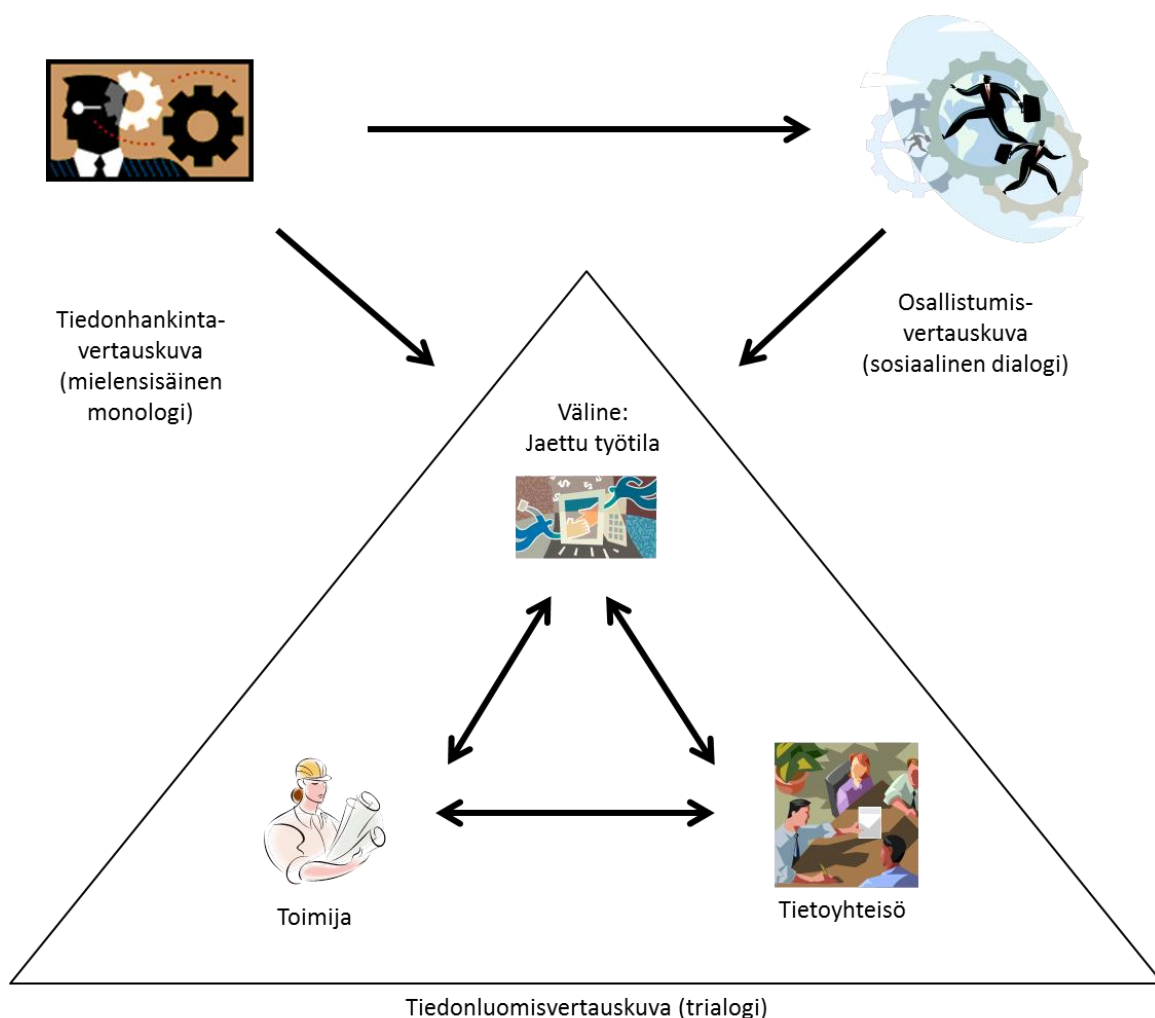
Hiljaisesta tiedosta puhutaan paljon ja sitä voidaan pitää jopa tietynlaisena muotiterminä. Vaikka hiljaisen tiedon odotetaan sisältävän innovatiivisia elementtejä, tulee käsitteen kanssa olla myös kriittinen. Hiljaiseen tietoon sisältyy yhtä lailla jäykkiä oletuksia ja rutiineja kuin myös nokkelia ja nerokkaita tapoja lähestyä ja käsitellä joitakin ongelmia. (ks. Stewart 1997; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2004.) Hiljainen tieto pitää myös sisällään myös tärkeitä oppimisen ihmisen oppimisen ulottuvuuksia. (Hakkarainen 2005, 4.)

Tarkastelemalla hiljaista tietoa suhteessa kolmeen asiantuntijuuden vertauskuvaan, saadaan hiljaisesta tiedosta muodostettua kattava ja monipuolinen kuva. Vertauskuvien avulla pyritään hahmottamaan ihmisen oppimiseen ja kehitykseen liittyviä prosesseja. Tarkastellessamme ihmisen toimintaa monipuolisesti tarvitsemme niin subjektiivisuutta ja yksilöllistä toimintaa, vuorovaikutusta ja intersubjektiivisuutta kuin kohteellisuutta ja objektisuuntautuneisuutta korostavan näkökulman. Näistä muodostuu kolme vertauskuvaa, jotka yllä olevassa järjestyksessä lueteltuna ovat tiedonhankintavertauskuva, osallistumisvertauskuva, ja tiedonluomisvertauskuva. (Hakkarainen & Paavola 2008, 60.)

Tiedonhankintavertauskuva pohjautuu psykologiseen tapaan tarkastella asiantuntijuutta ja oppimista yksilön mielensisäisenä prosessina. Ihmisen mieli on eräänlainen säiliö, joka asiantuntijuuden kehittymisen myötä täyttyy tietorakenteilla ja toimintamalleilla onnistuneen oppimisen seurauksena. (Vrt. Bereiter 2002.) Tiedonhankintavertauskuvassa huomio kiinnittyy niihin yksilöllisiin tietoodustuksiin ja tietorakenteisiin, joita oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen edellyttävät. Hiljainen tieto voidaan tällöin ymmärtää näiden yksilöllisten tietoodustusten reunamilla olevaksi tiedoksi, joka auttaa tietojen käsittelyssä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 60.)

Jos oppimista tarkastellaan laajemmin, huomataan, että länsimainen koulujärjestelmä, jossa oppija istutetaan johonkin huoneeseen opiskelemaan opettajien johdolla tietoa kirjoista, on vain yksi oppimisen tapa muiden joukossa. Osallistumisvertauskuvan näkökulmasta oppimisessa on kysymys paljon muustakin kuin tiedon välittymisestä. (Ks. Lave & Wenger 1991.) Siihen liittyy käytänteiden ja normien omaksuminen erilaisten oppipoika-mestari-oppimisen prosessien välityksellä sekä verkostosuhteiden muodostuminen. Formaali eli muodollinen koulutus tarjoaa vain asiantuntijuuden kehityksen perusvalmiuksia. Asiantuntijuuteen valmistava perusosaaminen opitaan osallistumalla käytännössä ongelmaratkaisuun kokeneempien kanssa. Tällöin hiljainen tieto on toimintaympäristöön ja käytäntöihin sidottua. (Hakkarainen & Paavola 2008, 61.)

Hakkarainen ja Paavola esittävät yllä kerrottujen vertauskuvien olevan vielä riittämättömiä muodostamaan oppimiselle kattavaa perustaa. Uuden luomiselle ja innovaatioiden kehittämiseksi ne ovat osin puutteelliset. Jotta kehittyvän tietoyhteiskunnan haasteisiin ja muutoksiin kyetään vastaamaan asianmukaisin valmiuksin, ovat Hakkarainen ja Paavola luoneet kolmannen vertauskuvan: tiedonluomisvertauskuvan. Kolmas näkökulma hiljaiseen tietoon liittyy uuden luomiseen. Tässä näkökulmassa huomio suuntautuu pitkäaikaisiin yhteisöllisiin prosesseihin joidenkin kohteiden kehittämiseksi. Näiden mallien mukaan tietoa kehitetään yhteisöllisesti. Tiedonluomisen prosessi synnyttää asteittain kasvavan kollektiivisen tietämysverkoston, joka luo perustan myöhemmille kierroksille. Yksilöiden merkitys korostuu tiedon luojina, ei erillisinä toimijoina vaan osana yhteisöä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 61.)



Kuvio 6. Oppimisen kolme vertauskuvaa. (Mukaillen Hakkarainen & Paavola 2008, 62.)

Yllä olevassa Hakkaraisen ja Paavolan kehittämässä kuvassa, jota tutkija on hiukan yksinkertaistanut, kuvataan tiedon rakentumista vertauskuvien kautta. Tiedonhankintavertauskuva on luonteeltaan monologinen. Siinä oppija käy yksinpuhelua itsensä kanssa tietorakenteiden laajentamiseksi. Osallistumisvertauskuvassa tutkitaan oppimista johonkin yhteisöön kasvamisen ja sosiaalistumisen näkökulmasta, jolloin tapahtuu paljon muutakin kuin tietojen siirtymistä. Osallistumisprosessin välityksellä käydään dialogia, jonka avulla opitaan käytäntöjä, normeja ja arvoja. Tiedonluomiseen liittyviä prosesseja voidaan kutsua trialogisiksi. Se tarkastelee pitkäaikaisia prosesseja, joiden välityksellä yhteisön jäsenet työskentelevät tiedon kohteiden kehittämiseksi. (Hakkarainen & Paavola 2008, 62.)

Edellä esiteltyä oppimisen kolmen vertauskuvan mallia voidaan hyvin havainnollistaa peilamalla sitä perusyksiköiden toimintaan. Mallin tiedonhankintavertauskuvaa voidaan verratta perinteiseen tapaan hankkia tietoa. Tiedonhankinta koetaan yksilöllisenä projektina, jolloin jokainen yksilö rakentaa itselleen kattavaa tietopohjaa. Yksilön ja työyhteisön kehittymisen kannalta olisi tuottavampaa päästä lähemmäs dialogin kaltaista osallistuvaa tiedonhankintaa. Osallistumisvertauskuvan mukaisessa toiminnassa työyhteisössä jo olemassa oleva tieto koetaan yhteisenä pääomana. Osallistavalle dialogille tyypillistä on avoin tiedon jakamisen kulttuuri ja tiedon ja osaamisen rakentaminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällöin kouluttajien tiedon ja kokemusten jakaminen perusyksikössä korostuu, mikä on erityisen hedelmällistä nuorten kouluttajien ammattitaidon kehittymisen kannalta. Korkeimpana tiedonhankinnan tapana voidaan nähdä tiedonluomisenvertauskuva, jossa tietoyhteisön jäsenet rakentavat yhteistä tietopohjaa. Puolustusvoimien näkökulmasta tämä mahdollistaisi esimerkiksi jo perusyksiköitasalta lähtien vahvemman karkiosaaaja ajattelun. Kouluttajien erityisosaamisalueita pystyttäisiin vahvistamaan entisestään ja jaetun asiantuntijuuden keinoin kehittämään perusyksikön toimintaa. Trialogisessa tiedonluomisessa kannattaisi mahdollisuuksien mukaan hyödyntää asiantuntijuutta jopa joukko-osastojen välillä, jolloin tietoa olisi laajemman käyttäjäkunnan hyödynnettävissä.

3.4 Asiantuntijuus osana ammatillista kasvua

Tämän kappaleen tarkoituksena on määritellä ammatillista kasvua ja asiantuntijuutta hiukan tarkemmin. Usein tieteellisessä kirjallisuudessa on esitetty ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymien kuvaavan samaa asiaa. (Vrt. Dodgson & McCall 2009.) Tässä tutkimuksessa käsitteiden ymmärretään tarkoittavan samaa asiaa.

3.4.1 Mitä asiantuntijuus on?

Asiantuntijuutta koskevaa keskustelua on käyty paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Tutkimukset ovat herättäneet kysymyksiä siitä, miten asiantuntijuus syntyy ja miten se on tunnistettavissa. Brommen ja Tillemann (1995, 261–263) määrittävät asiantuntijuuden kolmen pääelementin mukaan. Heidän näkemyksen mukaan asiantuntijuus koostuu kolmesta osasta: formaalista eli teoreettisesta tiedosta, praktisesta eli kokemuseräisestä tiedosta ja metakognitiivisesta tiedosta. Eteläpellon (1997, 100) näkemys asiantuntijuudesta on Brommen ja Tillemannin kanssa yhtenevä. Hän määrittää formaalin tiedon olevan oppikirjatietoa, jota voidaan jakaa helposti eteenpäin. Vastakohtaisesti praktinen tieto on kokemuspohjaista ja käytännönläheistä käytännön tietoutta. Luonteeltaan praktinen tieto on henkilökohtaista, koska se pohjautuu omakohtaisiin kokemuksiin. Koska kokemukset ovat sidonnaisia tiettyyn paikkaan ja asiayhteyteen, on praktinen tieto kontekstuaalista ja situationaalista. Tämän seurauksena kokemuksen kautta syntyvä tieto on yhtäläillä informaalia, koska sen perusteleminen ja toteennäyttäminen on haastavaa. Metakognitiivinen tieto eroaa Eteläpellon mukaan formaalista ja praktisesta tiedosta siinä, että se perustuu henkilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen. (Eteläpelto 1997, 96–99.)

Sallilan ja Vahervan (1998, 11–12) mukaan asiantuntijuuden oletetaan syntyvän formaalin ja informaalin oppimisen tuloksena. Asiantuntijuuden kasvu edellyttää vahvaa teoreettista tietopohjaa. Näin ollen asiantuntijuus saa pohjan formaalissa koulutuksessa, mutta se kehittyy jatkuvasti toiminnan kautta, missä informaalilla oppimisella on vahva rooli. Informaalille oppimiselle on tunnusomaista oppimisen kokemuksellisuus ja oppimisen sosiaalinen sekä kontekstuaalinen luonne. Asiantuntijuus rakentuu henkilökohtaisesta tiedosta, kokemuksista sekä opitusta ja sisäistetystä tiedosta. Pirttilän (1997, 73) mukaan asiantuntija kykenee soveltamaan koulutuksen aikana hankittua teoreettista tietämystä ja älyllisiä tekniikoita ihmisten jokapäiväisiin ongelmiin. Asiantuntija omaksuu, kehittää ja soveltaa teoreettista tietämystä, organisoi ja ohjaa toimintaansa järkevästi, toimii taloudellisessa mielessä kannattavasti, hallitsee sosiaaliset vuorovaikutustaidot, toimii eettisesti oikein sekä on asiantuntija oman asiantuntijuutensa suhteen.

Aiemmin esiteltyt asiantuntijuuden määritelmät rakentuvat pitkälti yksilöllisen tietorakanteen pohjalle. Yksilöllinen asiantuntijuus on koettu vahvana, koska tietorakenteiden on nähty olevan moraalisesti riippumattomia (Parviainen 2006, 180). Uusimmat näkemykset asiantuntijuudesta eivät korosta yksilöllisiä mielensisäisiä päättely- tai muistitaitoja. (Vrt. Ericsson 2009.) Informaation lisääntyessä ja ammatillisten vaatimusten tiukentuessa tiedonmuodostuksessa on yhä enenevässä määrin suosittu yhteisöllistä tapaa. Kollektiivisessa asiantuntijuudessa yhdistyvät asiantuntijuuden yksilölliset, yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012, 4–13).

3.4.2 Ammatillisen kasvun käynnistyminen

”Ammatillinen kasvu tarvitsee yleensä kasvualustakseen toimivan, viisaan työyhteisön, jossa on kasvuorientoitunut ilmapiiri ja jonka osaamista johdetaan; perustehtävä on selkeä, osaamista ja kehittymistä arvostetaan, palautetta annetaan vastavuoroisesti, luovuuteen ja riskinottoon kannustetaan, yhteistyötä pidetään voimavarana, tarvittavaa tukea on saatavilla. Kasvu edellyttää myös henkistä hyvinvointia ja tasapainoa niin työssä kuin yksityiselämässäkin. Ihmissuhteet, ikä, terveys ja taloudellinen tilanne ovat merkittäviä muuttujia kasvuprosessissa.” (Wallin 2007, 17–18.)

Tiedetään, että upseerin ura on nousujohteinen, mikäli hän suorittaa vaaditut jatko- ja täydennyskoulutukset suunnitellusti sekä palvelee tehtävissään moitteettomasti. Urakehitys ja ammatillinen kasvu eivät välttämättä kuitenkaan kehity tasaisesti nousevaa linjaa pitkin, vaikka näin voisi olettaakin. Uralla voi edetä ilman, että ammatillista kasvua tapahtuu. Tilanne voi olla myös toisinpäin. Ammatillinen kasvu on sisäinen prosessi, joka vaikuttaa yksilön valintoihin, joita hän tekee elämässään.

Ammatillinen kasvu on jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, sitoutumista työhön sekä ammatillisen identiteetin ja työpersoonan reflektiivistä uudelleen määrittelyä. (Wallin 2007, 2.) Ammatillinen kasvu koostuu yksilön tiedostamattomasta sisäisestä kasvusta. Ajattelun selkiytyminen, suorituksen kehittyminen ja reflektion merkityksen kasvu vaikuttaa koko persoonallisuuden kasvuun. Kokemuksen kautta myös työnhallintataidot paranevat. Yksilön kasvua ohjaavat eettiset valinnat, henkinen kasvu, tunteet, suoritus ja reflektio. Ammatillinen kasvu on osa yksilön oppimisen kokonaisuutta, jolle työelämä ja organisaatio rakentavat ääriviivat. (Wallin 2007, 2–3.)

Aarto-Pesonen (2013) on tutkinut väitöskirjassaan liikunnanopettajien ammatillisen kasvun kehittymistä. Tutkimuksen kohdehenkilöt ja heidän toimintaympäristönsä ovat paljolti samankaltaisia kuin tässä tutkimuksessa. Tutkija haluaa esitellä hänen näkemyksensä ammatillisen kasvun prosessissa juuri edellä mainituista syistä. Aarto-Pesonen korostaa ammatillisessa kasvussa sisäistä prosessia, jossa yksilö jäsentää asioita uudelleen kokemansa myötä. Hän korostaa erityisesti kasvuprosessin holistista näkökulmaa, jossa tunneytimellä on erityinen merkitys. Ammatillisen kasvun holistisen prosessin voimanlähteenä toimii siis tunneydin, joka energisoi ammatillista kasvua. Holistisuudella Aarto-Pesonen haluaa korostaa ammatillisen kasvuprosessin rakentuvan osista, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Aarto-Pesonen 2013, 78.)

Tunneydin koostuu kriittisyyden, eettisyyden ja voimaantumisen ominaisuuksista. Yhdessä ne eheyttävät ja syventävät ammatillista kasvua. Tunneytimen kriittisen osa-alueen tarkoituksena on oppijan oman minäkuvan muokkaaminen reflektion avulla. Minäkuvan muovautumisen avulla oppijalla on mahdollisuus laajentaa ammatillista ymmärrystään. Eettisyys tarkoittaa tunneytimessä kokonaisvaltaista ajattelutapaa. Eettisyyden osa-alueella yksilö tarkastelee omaa toimintaansa henkilökohtaisista ammatillisista näkökulmista. Mahdolliset epäkohdat nousevat esiin kriittisen reflektion tai vertaiskeskustelun avulla. Voimaantumisella Aarto-Pesonen kuvaa sisäisen tunnetilan vahvistumista, joka suuntautuu itsestä ulospäin. Voimaantuminen ilmenee oppijoiden ammatillisen näköalan laajentumisena, ammatti-identiteetin vahvistumisena, lisääntyneenä hyvinvointina ja parempana jaksamisena arjessa. (Aarto-Pesonen 2013, 81.)

Jos jokin ammatillisen kasvuprosessin osa-alueista jää puuttumaan, oppija ei edisty kasvusaan. Tällöin hän jää paikalleen, jolloin kehittyminen voi hidastua tai pysähtyä kokonaan. Myös tunnetiloilla on suuri merkitys prosessissa. Ilman tunteiden heräämistä ja voimistumista, kasvun kehityskulut eivät välttämättä käynnisty tai pysy käynnissä. Holistinen kasvuprosessi koskettaa koko ihmisyyttä, sillä se muokkaa yksilön minuutta ja ammatillisen ymmärryksen rakentumista. (Aarto-Pesonen 2013, 81–82.)

Ammatillisen kasvun prosessissa huomio laajenee oppijasta itsestään yhteisölliseen asiantuntijuuteen. Prosessin alkuvaiheessa huomio kiinnittyy yksilölliseen oppijaan. Oppijalle syntyy joko sisäinen tai ulkoinen halu saavuttaa kehityksessään päämääränsä. Sisäsyntyinen halu on oppimisen kannalta hedelmällisempi, koska motivoitunut oppija on erittäin sitoutunut tekemäänsä. Kasvuprosessin edetessä oppiminen syvenee oman toiminnan yksilölliseen ja yhteisölliseen tutkimiseen, analysoimiseen ja kehittämiseen. Lopulta saavutetaan yhteisöllistä asiantuntijuutta korostava ajattelutapa. Lähtötason minäkeskeinen näkökulma on rakentunut uudelleen ja muuttunut yhä yhteisöllisemmäksi. Opitut tiedot ja taidot muuttuvat syveneväksi tietoisuudeksi ja perustelluksi toiminnaksi. (Aarto-Pesonen 2013, 83–86.)

Ammatillinen kasvu ei ole vain muodollista oppimista. Luonnolliset arkipäivän tilanteet, osallisuus organisaation toiminnassa, virheistä oppiminen ja ongelmanratkaisu toisten kanssa muokkaavat kehitystä. Hiljaisella tiedolla, jota syntyy teorian ja käytännön yhteensovittamisesta on ammatillisen osaamisen kehittymisessä olennainen merkitys. Kokemuksesta oppiminen kuitenkin vie kasvuprosessia rakentavasti eteenpäin vain, jos siihen liittyy tietoinen yksilöllinen tai kollektiivinen reflektio. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 96–98; Ruohotie 2002, 65.)

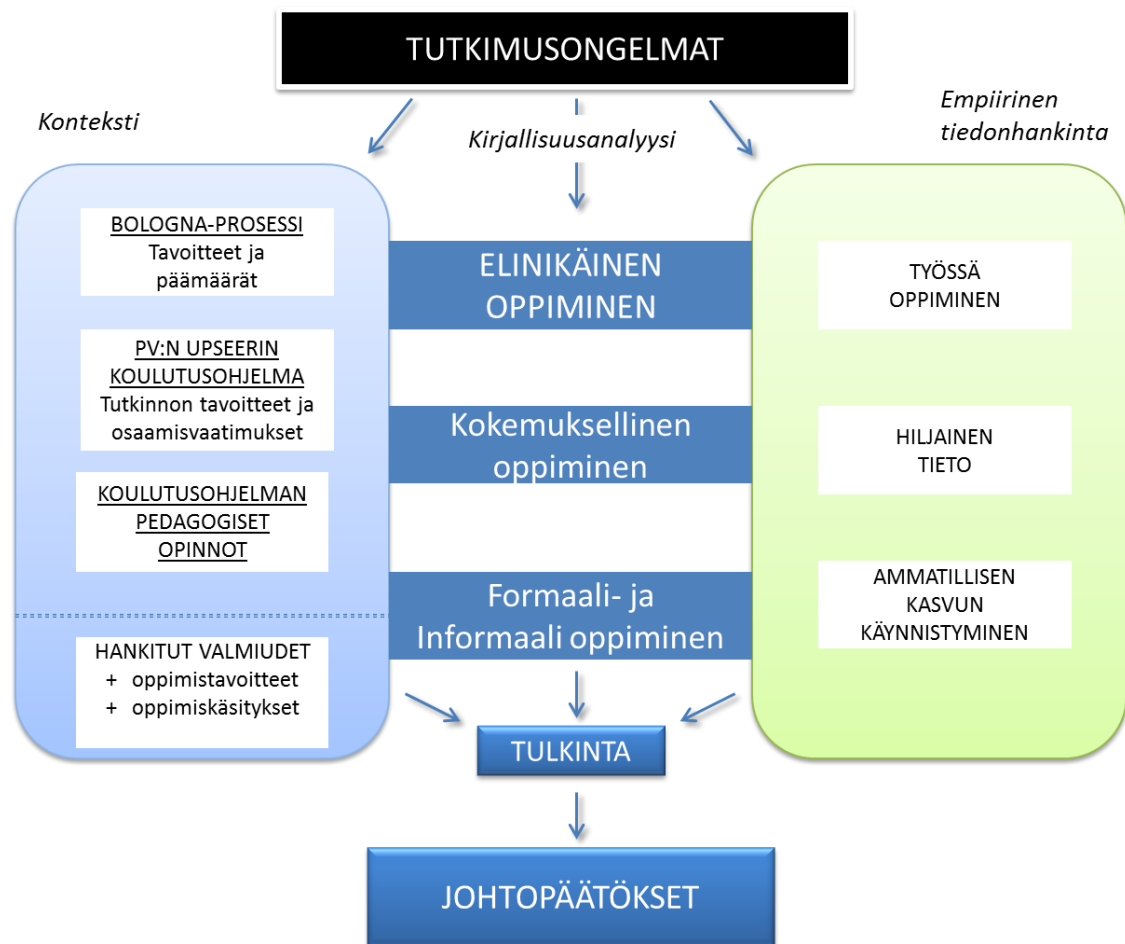
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen keskiössä on nuoren upseerin kokemukset hänen siirtyessään opinnoista työelämään. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nuoren upseerin koulutuksesta saatujen valmiuksien riittävydestä työelämässä ja ensimmäisen työvuoden aikana kohdatuista haasteista. Tutkimuksessa halutaan selvittää, miten tutkittavat itse kokevat työssä oppimisen ja miten työyhteisö on tukenut tutkittavien työssä oppimista ja ammattitaidon kehittymistä.

Tutkimustehtävänä on selvittää, **millaisia kokemuksia nuorella upseerilla on työnsä aloittamisesta ja oman ammattitaidon kehittymisestä perusyksikön kouluttajan tehtävässä.**

Tutkimustehtävään haetaan vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten upseerin kandidaatin koulutuksessa saadut valmiudet valmistavat nuorta upseeria työtehtäviin ensimmäisen työvuoden aikana?
2. Millaisia kokemuksia nuorella upseerilla on työnsä aloittamisesta perusyksikön kouluttajan tehtävässä?
3. Millaisia haasteita vastavalmistuneet upseerit ovat kohdanneet ensimmäisen työvuotensa aikana työelämässä?
4. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet nuorten upseerien työssä oppimiseen ja ammattitaidon kehittymiseen?



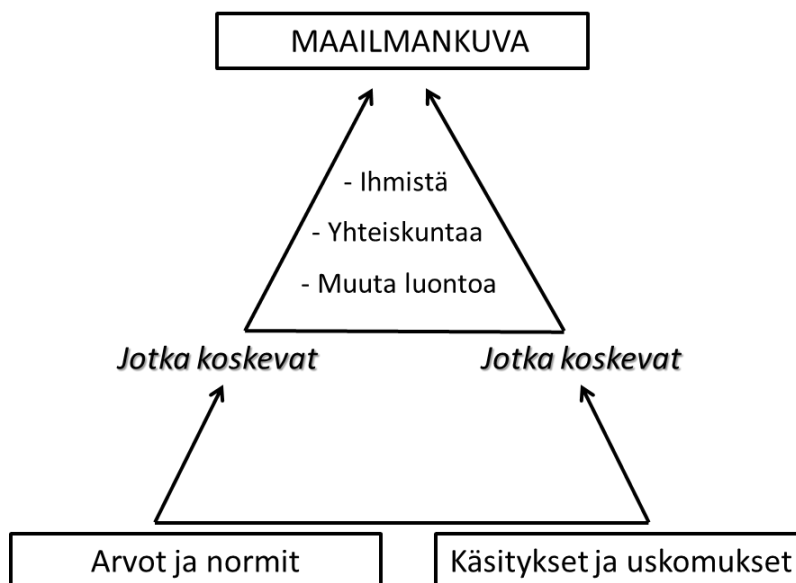
Kuva 7. Tutkimuksen viitekehys.

Tutkimuksen viitekehyksessä tutkija on kuvannut sitä, miten kirjallisuuskatsauksessa esitellyt teorialähtöiset asiakokonaisuudet nivoutuvat yhteen empiirisen tutkimusaineiston kanssa. Teoriaa ja empiriaa yhdistää tutkimuksen kannalta keskeinen teema: elinikäisen oppiminen ja sen alle liittyvät oppimisen muodot.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Metodologinen lähestymistapa

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella sitä maailmankuvaa, jonka valossa tutkija tässä tutkimuksessa asioita käsittelee. Ihmisen maailmankuva ymmärretään rakentuvan tässä tutkimuksessa kognitiivisen psykologian mukaisesti. Ihmisen perusluonne ymmärretään aktiiviseksi; hän pyrkii etsimään omaa minää koskevaa tietoa. Omaan minään liittyvistä käsityksistä, odotuksista ja tavoitteista muodostuu maailmankuvan keskeisin osarakenne. Siinä voidaan erotella ihmisen käsitys itsestään ja suhteestaan ympäröivään todellisuuteen. Ihminen rakentaa arvonsa ja tavoitteidensa hierarkkiset järjestelmänsä suhteessa siihen, millaisen aseman ulko-maailmassa hän pyrkii saavuttamaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 45.)



Kuvio 8. Maailmankuvan muodostuminen. (Hirsjärvi 1985, 81)

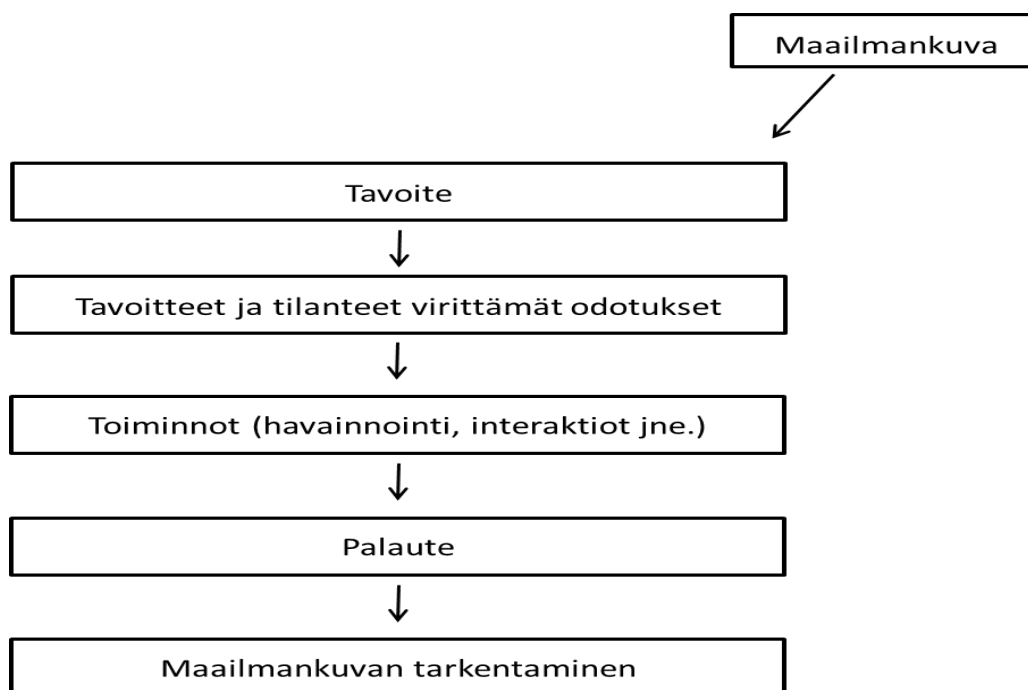
Tässä tutkimuksessa, edellä olevan kuvion mukaisesti, tutkijan ja tutkittavien maailmankuva on muodostunut maailmaa koskevien arvojen, normien, käsitysten ja uskomusten perusteella. Maailmankuvan nähdään olevan osa maailmankatsomusta, kuten vastaavasti ihmiskuva on osa maailmankuvaa. Käsitykset ja uskomukset sisältävät ihmistä koskevia lausumia, jotka ovat rakentuneet ihmistä koskevan empiirisen tiedon ja uskomusjoukon pohjalta. Maailmankatsomuksessa arvojen koetaan määrittävän elämässämme ”suotuisia tavoitteellisia lopputulemia”. Tällaisten tavoiteltavien asiantilojen, esimerkiksi ihmis- tai yhteiskuntaihanteiden, nähdään kertovan yksilön omista arvoasetelmista. Normit sisältävät kannanottoja siitä, tulisi-ko käytännön toimita pyrkiä tavoittamaan ihanteita ja millä keinoin tavoitteisiin tulisi pyrkiä. (Hirsjärvi 1985, 81.)

Tässä tutkimuksessa tutkija keskittyy tutkimuksensa filosofisessa pohdinnassa ontologiaan. Ontologia on filosofian osa-alue, joka pyrkii yleisesti selvittämään todellisuuden luonnetta ja sitä, mitä on olemassa. Toisin sanoen pyritään ymmärtämään tutkittavaa kohdetta syvemmin. Ontologinen pohdinta tuottaa kysymyksiä tutkittavan ilmiön luonteesta, todellisuudesta ja todisteista näiden syistä. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolotavan erittelyä, ontologista erittelyä. Ontologisesta erittelystä on tuloksena ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on ja kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat ne tyypilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisistä puhuttaessa. Ihmiskuva sen sijaan on tieteellinen tutkimuksen luoma hahmotelma ihmisestä. Ihmiskuva voi olla hyvinkin erilainen riippuen siitä tieteestä, jossa sillä on juurensa. (Raatikainen 2004, 11; Varto 1992, 31–32; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 121.)

Ihmiskuvaa tarkasteltaessa olennaisessa osassa on käsitys ihmisestä oppijana. Kokemuksen myötä rakentuva kuva maailmasta jäsentyy jo alusta pitäen muun muassa ulottuvuudella turvallinen – uhkaava; opimme lapsena pelkäämään vihaisia koiria ja vastaavasti tunnistamme ja tiedostamme turvallisen vanhemman sylin uhkaavissa tilanteissa. Jo alkeellisissa oppimisen muodoissa erottuu orientaatioreaktio ja suojautumisreaktio: opitaan positiivisiin tavoitteisiin johtavia, mutta myös uhkan välttämiseen johtavia toimintoja. Oppimisprosessin säätelyssä emotionaalisilla tekijöillä ja toimintojen seurausten tunnesävyllä on tärkeä osuus. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 19–20.)

Kun oppimista tarkastellaan edellä tarkastellusta näkökulmasta, oppimisen ja toiminnan välinen kytkeymä korostuu: opimme toiminnan välityksellä toimintaa varten. Näin ollen ihmisen rooli informaation vastaanottajana on sekä valikoiva että tulkitseva. Informaation passiivinen rekisteröinti ei ole oppimiselle tyypillistä, vaan tiedon aktiivinen rakentaminen, eli konstruointi. Ihmisen toimintaa ohjaavat tarpeet, aiheet, odotukset ja omaa toimintaa koskeva palaute. Toiminta perustuu suunnitelmien toteuttamiseen jopa yhdenaikaisesti; rinnakkain ja lomittain. Ihminen on lajityypiltään ja perusluonteeltaan utelias. Selvitäkseen jokapäiväisistä tilanteista hän tarvitsee tietoa omasta elinympäristöstään ja tietoa asioiden keskinäisestä vaikutussuhteestaan. Ihminen rakentaa omaa maailmankuvaa taltioimalla tietoa ja informaatiota siitä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta, jossa elämme. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 19–20.)

Alla olevan kuvan kautta havainnollistuu, miten maailmankuva tarkentuu assimilaation tai akkomodaation avulla. Assimilaatiossa uusi informaatio nivotaan olemassa oleviin muistin rakenteisiin. Akkomodaatiossa uusi tieto johtaa olemassa olevien rakenteiden tai niiden organisaation muutoksiin.



Kuvio 9. Maailmankuvan tarkentamisprosessi (Rauste-von Wrightin ym. 2003, 46.) mukaan.

Tutkimuksen tutkimusongelmista, tutkittavista henkilöistä ja tutkittavista ilmiöistä johtuen tutkimuksessa käytetään ymmärtävää tutkimusotetta. Von Wrightin (1970) mukaan tieteellisen toiminnan kahta puolta kuvattaessa käytetään nimityksiä deskriptiivinen ja teoreettinen tiede. Deskriptiivisen tutkimuksen tavoitteena on tosiasioiden löytäminen ja kuvaaminen. Teoreettinen tiede pyrkii hypoteesien ja teorioiden muodostamiseen. Tieteen aatehistoriassa voidaan erottaa kaksi erilaista perinnettä sen perusteella, mitä ehtoja selityksen ja tieteellisen lain on täytettävä. Kaksi päätraditiota on galileinen ja aristoteelinen tutkimussuunta. Galileilainen tutkimussuunta kehittyi voimakkaasti uuden ajan alussa ja alkoi levitä luonnontieteistä yhteiskunta- ja henkítieteisiin. Nykyisin tuo tutkimussuunta tunnetaan paremmin nimellä positivismi. Positivismin mukaan varmaa tieteellistä tietoa voimme saada vain siitä todellisuudesta, joka aistien avulla voidaan tavoittaa. Tiedon tulee pohjautua aistikokemukseen eli empiriaan. Aristoteelinen tradition juuret ovat kreikkalaisessa antiikin filosofiassa. Aristoteelisen tradition mukaan empiirinen tiede on mahdollista, mutta kuinka se on mahdollista, koetaan ongelmalliseksi. Aristotelikko pohtii tieteenalan perustuksia, edellytyksiä, implikaatioita ja ennakkotulkintoja. Aristoteliseen tiedonkäsitykseen kuuluu, että ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat jokaisen teorian olennainen rakenneosat. (Hirsjärvi 1985, 63–64; Tuomi & Sarajärvi 2009, 27–28.)

Tutkimusotteet, joista nykyisin tieteen piirissä keskustellaan, ovat kuvattujen traditioiden pohjalta syntyneet. Keskeisimmiksi tutkimusotteiksi nousevat positivistinen, dialektinen ja fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote, joka tässäkin tutkimuksessa on lähtökohtana, on aristotelisen tradition jatkaja. (Hirsjärvi 1985, 68.)

Maailmankuva, joka on tutkijalle ja tutkittaville on muodostunut, on tutkittavien ilmiöiden myötä hyvinkin lähellä toisiaan. Tutkijana minulla on entuudestaan neljän vuoden työkokemus kahden eri perusyksikön koulutuskulttuurista ja kouluttajatehtävistä. Valmistumisestani ei kuitenkaan ole kulunut liiaksi aikaa, joten tutkijallakin on vielä tuoreessa muistissa työn aloitukseen liittyvät kokemukset, joita tutkittavat henkilöt ovat ottaneet haastatteluissa esiin. Omien kokemuksieni avulla voin kenties paremmin ymmärtää tutkittavien näkemyksiä ja kokemusmaailmaa. Erojakin tietenkin on. Joukko-osastoissa saattaa vallita erilainen toimintakulttuuri, joka ohjaa vastavalmistuneen upseerin työskentelyä. Myös yksilöiden kohtaamat tilanteet ja kokemukset ovat aina erilaisia. Fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti tässäkin tutkimuksessa keskiössä ovat tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset, jotka sinänsä ovat arvokkaita ja oikeita.

5.1.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on kehittynyt ihmistieteiden jalostuessa. Se ei ole yksi yhteinen tutkimusperinne vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Kvalitatiivissa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman moninaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia kohdetta hyvin kokonaisvaltaisesti aina yksilöstä arvomaailmaan. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole todentaa asioita vaan ensisijaisesti löytää tai paljastaa uusia. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2003, 153; Tynjälä 1991; 388; Varto 1992, 23–24, 28.)

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmismaailma, jota voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Elämismaailma on hyvin erilainen kuin luonnollinen maailma, sillä luonnollinen maailma muodostuu luonnontapahtumista ja elämismaailma merkityksistä. (Varto 1992, 23–24.) Puusa ja Juuti (2011) täsmentävät Varton näkemystä laadullisen tutkimuksen ihmiskeskeisyydestä. He painottavat, että tutkimuksessa on keskeistä tavoittaa tutkittavien ajatukset, tunteet, käsitykset sekä tulkinnat. Mainituista tunteista koostuu kokonaisuus ihmisen omien kokemusten perusteella. Laadullisen tutkimuksen tekijä tutkii sosiaalisesti rakennetun ilmiön todellisuutta vuorovaikutussuhteessa tutkijan ja tutkittavien välillä. Laadullisen tutkimuksen tekijä etsii vastausta kysymykseen, miten jokin sosiaalinen kokemus on syntynyt ja mikä on sen merkitys. (Denzin & Lincoln 2013, 13; Puusa & Juuti 2011, 52.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde nähdään ilmiönä ja se on samalla merkitys tutkimuskohteesta tutkijalle. Tutkimuksessa on otettava huomioon, että tapa kysyä ja tutkia eivät suoraan välitä mitään siitä, mitä luonnossa on, vaan tutkimus antaa vastauksia siihen, mitä merkityksiä ihmiset aiheeseen kokevat. Erityisesti fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisen tavasta nähdä asiat. (Varto 1992, 85.) Aineiston hankinnassa tässä tutkimuksessa käytettiin lomakehaastattelua sekä teemahaastattelua. Lomakehaastattelussa kysymyksistä suuri osa oli strukturoituja, jolloin tutkittavilla ei ollut mahdollista vastata laajasti ilmiön kuvaamiseksi. Ilmiöiden riittävän syvällisen kuvan muodostamiseksi käytettiin varsinaisena menetelmänä laadulliseen tutkimukseen soveltuvaa menetelmää; teemahaastattelua, jossa tutkittavilla on mahdollisuus kuvata kokemuksiaan ja näkemyksiään omista lähtökohdistaan. Kuten Varto

(2005, 42) toteaa, ontologisen erittelyn avulla laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena tuottaa tietoa, joka kertoo tutkittavan laadullisuudesta. Monesti laadullisen tutkimuksen kohteet ovat tutkittavissa myös määrällisesti, mutta näkökulmasta riippuen tutkijan pitää määrittää se, mihin hän tutkimuksellaan pyrkii.

5.1.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää nuorten upseerien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta perusyksikön kouluttajatehtävissä sekä työn aloituksesta yleensä. Kokemuksen tutkiminen ja sen tulkitseminen ovat keskiössä tutkimuksessani. Kokemuksen tutkiminen kuuluu fenomenologiseen erityistieteeseen, ja siten myös laajempaan hermeneuttiseen perinteeseen. Fenomenologia kattaa kaikki tieteenlajit, jotka tutkivat subjektiivista kokemusta. Pyrin tutkimuksessani tavoittamaan nuorten upseerien ensimmäiseen työvuoteen liittyvän kokemusmaailman siten kuin se heille ensimmäisenä työvuotena ilmenee. Tällä tavoin pyrin luomaan käsiteltävän suhteen koulutustavoitteiden ja työelämän kokemusten välillä. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12; Blomberg 2008, 84.)

Fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi kohteeksi ilmentyvät inhimillisen kokemuksen merkitykset. Fenomenologinen merkitysteoria perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista eli ”suuntautunut tarkoittaen jotakin” ja että ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Tässä tilanteessa nuorten upseerien kokemusta voidaan pitää erityisenä merkityssuhteena, jossa kokemuksen rakenne liittyy subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Kokemuksen voidaan ajattelevan olevan sama kuin elämyksen ja merkityksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35; Perttula 2005, 116–119.)

Tutkimuskohteenani ovat nuoret upseerit ja heidän autenttiset kokemuksensa. Tällöin voidaan olettaa, että kouluttajan työhön liittyvät ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä kokemusmaailmassa. Kokemukset eivät avaudu suoraan ymmärtämiselle, jolloin tutkijan on tulkittava aineistoa. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan juuri tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Teoriassa tulkinnalle yritetään etsiä mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voitaisiin puhua vääristä ja oikeista tulkinnoina. Hermeneutiikkaan kuuluu esiymmärrys nuoren upseerin työstä. Ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä ns. hermeneuttisena kehänä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35; Ks. myös Heikkinen & Laine 1997; Perttula 2005, 116–119.)

Tutkimuksellani on kaksitasoinen rakenne. Perustason muodostavat nuorten upseerien kokemukset ja koettu elämä esiymmärryksineen. Toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkimukseni tavoitteena on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mukaisesti tehdä tietoiseksi nuorten upseerien kouluttamiseen liittyvät kokemukset ensimmäiseltä vuodelta, eli tehdä tunnetuksi se mitä käytännössä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

5.2 Tutkimuksen aineiston keruu ja analysointi

Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin miten tutkimuksen aineisto kerättiin ja analysoitiin. Tutkimuksen aineiston kerääminen toteutettiin kahdella eri menetelmällä. Useamman hankintatavan käyttäminen edesauttoi laajemman ja osin laadukkaamman aineiston hankkimisessa.

5.2.1 Sähköpostihaastattelu teemahaastattelun rungon tuottajana

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tiedonkeräys aloitettiin sähköpostihaastattelulla. Sähköpostihaastattelun avulla tutkija halusi kartoittaa tutkittavien kokemuksia koulutuksesta ja työn aloituksesta. Yhtenä konkreettisena tavoitteena oli rakentaa teemahaastattelurungon teemat sähköpostihaastattelussa esiin nousseiden aiheiden ympärille. Jotta sähköpostihaastattelu olisi ollut riittävän laadukas ja tuottoisa, suunnittelun jälkeen suoritin haastattelulomakkeen pilotoinnin 13 sotatieteiden maisterikurssin oppilaista. Pilotoinnin avulla tutkija kykeni stilisoimaan muutamilta kohdin sähköpostihaastattelun sisältöä ja ulkoasua. Varsinainen sähköpostihaastattelu lähetettiin puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän (PVAH) ja mil-sähköpostijärjestelmän kautta yhteensä 84:lle 97.kadettikurssin jalkaväkijoinnista vuonna 2013 valmistuneelle upseerille. Useista järjestelmien kautta lähetetyistä muistutusviesteistä huolimatta vastausprosentti jäi odotetun pieneksi, kun 23 nuorta upseeria vastasi sähköpostihaastatteluun. Vastausprosentiksi muodostui näin ollen 27 %. Sähköpostihaastattelu suoritettiin vuonna 2014 huhti-toukokuun aikana, jolloin tutkimukseen osallistunut kadettikurssi oli ehtinyt olla töissä noin kahdeksan kuukautta. Kyselyt lähetettiin 6.4. ja lomakkeen palautuspäiväksi oli kirjattu 10.5. Vastauksia tuli tasaiseen tahtiin aina toukokuun lopulle saakka.

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää valmistuneiden upseerien kokemuksia ja näkemyksiä annetusta koulutuksesta sekä työelämävaiheen aikana mahdollisesti eteen tulleista haasteista, häiriöistä ja ongelmista. Kysely toimi tutkimukseni esitutkimuksena, jonka tarkoituksena oli helpottaa varsinaisen aineistonkeruun tiedonhankintaa, joka tapahtui teemahaastatteluiden avulla.

Kyselylomake koostui kolmenlaisista kysymyksistä. Strukturoitujen kysymysten avulla tutkija halusi selvittää tutkittavien aiemmat kouluttajakokemukset puolustusvoimien palveluksesta. Tällä tutkija halusi erotella analyysivaiheessa mahdolliset aiemmat kokemukset puolustusvoimissa, jotka ovat mahdollisesti laajentaneet vastaajan valmiuksia toimia kouluttajatehtävissä perusyksikössä kadettikoulun jälkeen. Toinen osio koostui avoimista kysymyksistä, jotka käsittelivät nuoren kouluttajan valmiuksia toimia perusyksikön kouluttajatehtävissä annettuun koulutukseen nähden. Avoimella kysymyksellä haluttiin selvittää myös koulutuskokonaisuuksia, joista vastaajat ovat kokeneet olleen hyötyä työtehtävissä. Kolmannessa osiossa haluttiin selvittää jatka lausetta -tyyppisillä kysymyksillä kouluaikana ja työelämävaiheen aikana eteen tulleita haastavia tilanteita ja työtehtäviä sekä sitä, miten niihin oli löydetty ratkaisuja.

Sähköpostihaastattelun yhteyteen tutkija kirjoitti saatekirjeen, jossa korostettiin tutkimuksen tavoitteita ja mahdollisia hyötyjä kandidaatin koulutuksen kehittämiseksi. Saatekirjeessä annettiin myös täyttö- ja palautusohjeet erillistä Word-haastattelutiedostoa koskien. Palautusohjeessa annetun ohjeistuksen perusteella jokainen palautti tiedoston tutkijan nimellä nimettynä, jolloin vastausaineistosta tuli nimetöntä. Halutessaan tutkijalla oli mahdollisuus selvittää vastaajan nimi sähköpostiviestin perusteella. Näin tehtiinkin siinä vaiheessa, kun valittiin teemahaastatteluun osallistuvia henkilöitä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelun hyvänä puolena voidaan pitää sitä, että tutkija pystyy valitsemaan haastateltaviksi ne henkilöt, joilla on tutkimuksen kannalta eniten tietoa tai kokemuksia tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä. (Puusa 2011, 76.) Haastateltavat on näin ollen valittu eliittiotannalla, jolla tarkoitetaan sitä, että kaikki haastateltavat on valittu siten, että heillä on tutkijan mielestä eniten annettavaa tutkimukselle tutkimustehtävien valossa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 88.) Puusa (2011, 76.) kirjoittaa tarkoituksenmukaisesta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Tässä tutkimuksessa tutkija pyrki valitsemaan haastateltavat siten, että heillä on ennen kaikkea laadukkaita, mutta samalla myös erilaisia kokemuksia.

5.2.2 Teemahaastattelu tutkimusaineiston tuottajana

Tutkimussuunnitelmaa tehdessään tutkija päätyi keräämään varsinaisen tutkimusaineiston haastattelun keinoin. Tutkimustehtävät huomioon ottaen tutkijan tavoitteena oli kerätä kokemusperäisiä havaintoja tutkittavilta itseltään. Haastattelu soveltuu juuri kokemusperäisen aineiston hankintaan, koska siinä tutkija kykenee esittämään epäselvissä tilanteissa tarkentavia kysymyksiä ja onnistuessaan saa aineistostaan riittävän syvällistä analyysiä varten. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 34–35.) Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, mikä mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen ja pienentää väärintymmärrysten mahdollisuutta. Haastattelun etuna tiedonkeruumenetelmänä pidetäänkin juuri sen joustavuutta. Haastattelija kykenee säätämään haastattelun kulkua myötäilemällä haastateltavaa. Haastattelun etuihin ja haittoihin palaan myöhemmin tässä kappaleessa. (Hirsjärvi ym. 2007, 193; Hirsjärvi & Hurme 2004, 88; Järvinen & Järvinen 2004, 146.)

Haastattelu sopii hyvin abstraktien ilmiöiden tutkimiseen. Tutkija kykenee oman esiymmärryksensä ja tutkimuksen teorian kautta rakentamaan konkreettisia ja helposti ymmärrettäviä kysymyksiä, joihin tutkittava kykenee vastaamaan ilman mittavaa ja kokonaisvaltaista esiymmärrystä. Keskeistä haastatteluissa on pyrkiä saamaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta ja mahdollisimman monipuolinen kuva kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Puusa 2011, 76.) Haastattelu on yksinkertaistettuna tietojen hankintaa keskustelun keinoin.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei ole ongelmaton siinä missä muutkaan menetit. Haastattelun eduista ja joustavuudesta huolimatta karikoitakin on. Haastattelussa tutkittavan esille nostamat käsitykset ja uskomukset ovat haastateltavan rakentamia, eikä itse asiaa tai ilmiötä tutkivia. Tutkijan on osattava pitää ilmiö ja ilmiön tulkinta toisistaan. (Puusa 2011, 77.) Haastattelutilanteessa haastateltava saattaa kokea olonsa epävarmaksi useastakin syystä. Haastattelu tilanteena saattaa olla uusi ja käsiteltävä aihe vieras, jolloin haastateltavan vastaukset voivat olla epärelevantteja tutkittavaan aiheeseen nähden. Tämä saattaa ilmetä myös siten, että vastaaja antaa vastauksia, joiden hän uskoo edustavan hyväksyttävän vastauksen linjaa. Tällöin vastaukset eivät välttämättä edusta vastaajan rehellistä mielipidettä. Toisaalta vastaaja saattaa kokea tilanteen uhkana ja jättää oleellisiakin asioita kertomatta. Myös tutkija voi menetellä haastattelutilanteessa niin, että hän poimii keskustelusta vain ne asiat, jotka hänen täytyykin kuulla ja jotka sopivat hänen tutkimusasetelmaansa. (Järvinen & Järvinen 2004, 146; Puusa 2011, 78.)

Yksilön käsitys todellisuudesta syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi samasta ilmiöstä on olemassa useita eri käsityksiä. Osa käsityksistä saattaa olla keskenään ristiriitaisiakin. Tutkimuksen tekemisessä Hirsjärven & Hurmeen (2004) mukaan tulee kuitenkin ylläpitää intersubjektiivisuuden oletusta. Tutkijan tulee ymmärtää asioita edes jokseenkin samalla tavalla kuin toiset ihmiset, jotta tutkimus olisi mielekästä. Laadullisen tutkimuksen tekemisessä on tiedostettava, että tulkitsijoita ja tulkinnantasoja on useita. (Järvinen & Järvinen 2004, 78.)

Haastattelu on kahden henkilön vuorovaikutustilanne. Vuorovaikutustilanteessa osapuolet ovat lähtökohtaisesti tasa-arvoisessa asemassa keskenään. Haastattelutilanteessa tutkimuksen tekijä ohjaa tilannetta tavoitteidensa mukaisesti. Se, miten aktiivisesti haastattelija pyrkii ohjaamaan keskustelua, riippuu pitkälti siitä, millaista haastattelumenetelmää tutkija on ajatellut käyttä. Ohjaamisen aktiivisuutta määrittää haastattelun strukturointiaste. Kontrolloitu haastattelua tutkimuksen tekijä ohjaa tarkoilla ennalta laadituilla kysymyksillä, jolloin kysymysten muoto, järjestys ja vastausvaihtoehdot ovat vakioitu. Toisena ääripäänä on strukturoimaton, täydellisen vapaa haastattelu, jossa haastattelijalla on mielessään vain tietty aihe tai alue. Keskustelua käydään vapaasti rönstyillä tämän aihepiirin sisällä. Vapaassa haastattelussa on luonteenomaista, että haastateltavia ei valita sattumanvaraisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 196–197; Järvinen & Järvinen 2004, 80–81.)

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty käyttämällä teemahaastattelua. Teemahaastattelu on kahden yllä esitetyn haastattelun välimuoto, jossa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat ennalta tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelurunko on osin muodostettu sähköpostihaastattelussa esiintyneiden aiheiden ympärille, mutta sitä on laajennettu vielä mielestäni aiheeseen sopivilla kokonaisuuksilla, joita tutkimuksen teoreettisessa osassa käsitellään. (Vrt. Tuomi & Sarajarvi 2004, 77–78.) Haastattelurungon perusteella tehtiin tutkimustehtäviä palveleva kysymyspatteri, jota pidin haastattelutilanteissa näkyvillä. Tutkijana en kuitenkaan edennyt kysymyksittäin, vaan haastattelu eteni teemoittain ja tarvittaessa täydensin keskustelua teemaan liittyvillä täydentävillä kysymyksillä. (Vrt. Kvale 1996.)

Teemahaastattelun voi suorittaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Tässä tutkimuksessa tutkija koki hedelmällisimmäksi yksilöhaastattelun, koska yksilöhaastattelussa haastateltava kykenee tuomaan mahdollisia negatiivisia asioita helpommin esille kuin esimerkiksi ryhmähaastattelussa. Myös omien ajatusten kertominen vaikeutuu, jos haastattelutilanteessa on organisaation hierarkiassa eri arvossa työskenteleviä henkilöitä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 61–63.)

5.2.3 Aineiston keräämisen toteutus

Tutkimuksen varsinaisen aineiston keräämisen valmistelu aloitettiin haastattelun pilotoinnilla. Pilotointi järjestettiin kesäkuussa 2014 yhdelle 4. maisterikurssin oppilaista. Haastattelujen pilotoinnilla kokeiltiin haastattelun sujuvuutta valittujen teemojen avulla sekä pyrittiin ennalta välttämään sudenkuopat, joihin haastatteli mahdollisesti haastattelun aikana sortuu. Pilotoinnista saatujen havaintojen perusteella tehtiin kysymyspatteriin muutamia pieniä tarkennuksia.

Varsinaiset haastattelut suoritettiin elokuun 2014 aikana Kaartin jääkärirykmentin ja Karjalan prikaatin joukko-osastoissa sekä yksi Maanpuolustuskorkeakoulun tiloissa. Haastattelut sovittiin sähköpostitse heinäkuun aikana. Alun perin sovittiin seitsemästä haastattelusta, mutta kaksi joutui peruman haastattelunsa viime metreillä, eikä uutta aikaa saatu sopimaan lähitulevaisuuteen. Haastattelut suoritettiin virka-ajan puitteissa, pois lukien yksi, joka tehtiin virka-ajan ulkopuolella viikonloppuna, jotta haastattelu oli ylipäättään mahdollinen. Haastatteluajankohta ei tutkijan mielestä merkittävästi vaikuttanut haastattelun sisältöön, sillä haastateltavat olivat varanneet riittävästi aikaa haastattelun toteuttamiseksi. Tutkijana minulle olisi ollut mahdollisuus lähettää haastateltaville haastattelukysymykset etukäteen, kuten Tuomi ja Sarajärvi (Ks. Puusa 2011, 76) suosittelevat, mutta en tehnyt sitä kahdesta syystä. Haastateltavat olivat vastanneet aiemmin laatimaani sähköpostihaastatteluun, jossa käsiteltiin samoja aiheita, mutta hiukan eri näkökulmasta. Käsiteltävät aiheet ja teemat olivat haastateltaville entuudestaan tuttuja. Tämän lisäksi halusin tutkijana pitää oikeuden haastattelun muutoksiin, mikäli olisin kokenut tarvetta jättää jotain asioita käsittelemättä tai tarvittaessa tarkentaa jotain käsiteltävää teemaa. Tämän lisäksi en halunnut rajata haastateltavien ajatuksia etukäteen. Joissakin tilanteissa tästä olisi mahdollisesti ollut apua, mutta saatuaan lopputulokseen oltiin tyytyväisiä. (Puusa 2011, 76–77.)

Haastattelijan valmistautuminen haastattelutilanteeseen sujuvoittaa haastattelun kulkua. Perehtymällä riittävästi tutkimusaiheeseen tutkija osoittaa arvostusta haastateltavaa kohtaan. Haastattelutilanteessa tutkija saattaa olla niin keskittynyt omiin kysymyksiinsä, että vastauksien kuuntelussa usein luotetaan liiaksi tallentimiin. Tällöin laadukaskin vastaus saattaa mennä haastateltavalta haastattelutilanteessa ohitse, jos hän ei kykene tarvittaessa esittämään tarkentavia kysymyksiä. Haastattelijalla on mahdollisuus palata haastatteluun haastateltavan kanssa, mutta kuvatus kaltaisissa tilanteissa se osoittaa tutkijan ammattitaidottomuutta. (Puusa 2011, 80.)

Haastattelutilanteissa pyrittiin luomaan luotettava, mutta kuitenkin vapautunut ilmapiiri. Jokaisen haastattelun aluksi haastateltavilla oli mahdollisuus keskustella haastattelijan kanssa samalla kahvia nauttien. Varsinainen haastattelutilanne alkoi tämän jälkeen. Haastateltavalta kysyttiin lupaa tallentimien käyttöön haastattelussa, eikä tämä ollut kenellekään este. Tallentimet sijoitettiin haastateltavan ja haastattelijan väliin, mutta vuorovaikutus käytiin haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelijan on pyrittävä luomaan haastattelutilanteessa luottamussuhde haastateltavan kanssa, jotta haastateltava pystyy vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman vapaasti ja rehellisesti. (Kvale 1996, 125.) Tällä vältin tilaisuuden liiallisen virallisuuden. Haastattelutilanteessa haastattelijalla on mahdollisuus rakentaa pukeutumalla läheisempää sosiaalista kontaktia haastateltavan kanssa. (Grönfors 1982, 56.) Jotta haastateltaville olisi muodostunut mahdollisimman vapautunut ja tasa-arvoinen olo haastattelijan kanssa, menin haastattelutilanteisiin siviilivaatteisiin pukeutuneena.

Varsinaiset haastattelutilanteet pyrin järjestämään rauhallisessa paikassa, jotta haastateltavalla olisi mahdollisuus keskittyä itse haastatteluun. Yhdessä haastattelussa, joka suoritettiin Karjalan prikaatin sotilaskodin nurkkauksessa, nousi haastattelun aikana kahvitunnin aikaansaama keskustelun ääni niin kovaksi, että koin sen hiukan häiritsevän haastattelutilannetta. Haastattelu oli tuolloin jo loppupuolella, joten metelin merkitys jäi kokonaisuudessaan vähäiseksi.

Haastattelut litteroitiin auki. Litteroinnista jätettiin pois henkilöiden mahdolliset kielelliset manööverit. Muutoin tekstiä käsiteltiin sellaisena kuin se haastattelutilanteissa on kerrottu. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 65 Word-tekstisivua. Litteroinnissa käytettiin asetuksina seuraavia: fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5.

5.2.4 Aineiston analyysi sisällönanalyysin keinoin

Ennen aineiston keräämistä tutkija ei ollut perehtynyt mahdollisiin aineiston analyysimenetelmiin, eikä käytettävä menetelmä ollut tutkijalle vielä selvillä. Eskolan (2010, 181) näkemys puoltaa tätä toimintajärjestystä. Hänen mielestään aineiston hankintavaiheessa menetelmän ei välttämättä pidäkään olla selvillä.

Sisällönanalyysi soveltuu kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. Se on perusanalyysimenetelmä, mutta soveltuu myös väljästi teoreettiseksi kehykseksi. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat juuri sisällönanalyysiin, jos niillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Laine (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92) ohjeistaa laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen jaottelun seuraavien vaiheiden mukaisesti:

1. Päätä, mikä hankkimassasi aineistossasi kiinnostaa. Tee vahva Päätös.
2. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.
3. Jätä kaikki muu pois tästä tutkimuksesta.
4. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
5. Luokittele, teemoita tai tyyppitele yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
6. Kirjoita yhteenveto.

Tämän tutkimuksen analyysimuodoksi valittiin induktiivinen päättely. Induktiivisessa päättelyssä päättelyn logiikka muodostuu periaatteella yksittäisestä yleiseen. Vastaavasti deduktiivinen päättelyn logiikka etenee päinvastoin kuin induktiivisessa, eli yleisestä yksittäiseen. Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin aineistolähtöisen analyysin keinoin. Tällöin aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Avainajatus on siinä, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy metodologiaan siten, että tutkimuksessa julkilausutut metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysiä. Sillä, mitä tutkija on aiemmin tiennyt tai havainnut tutkittavasta ilmiöstä, ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin kanssa. Analyysin odotetaan olevan täysin aineistolähtöistä. Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle on tyypillistä, että teoria on liitettävissä vain analyysiin, eikä analyysin lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Sisällönanalyysissä varsinaisena analyysivaiheena pidetään usein aineistosta tehtyjen pelkistysten luokittelua, teemoittelua tai tyypittelyä. Luokittelulla tarkoitetaan alkeellisimmillaan aineiston määrittelyä luokkiin ja laskemista, kuinka monta kertaa mikäkin luokka esiintyy aineistossa. Tyypittelyllä tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä tyypeiksi, joista on löydettävissä yhteinen näkemys tai jonkinlainen yleistys. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta siinä korostuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Vastausten lukumäärillä ei ole merkitystä. Luokittelu ei soveltunut tutkimukseeni, koska sillä ei saavuteta tutkittavasta ilmiöstä syvällistä ymmärrystä. Valitsin menetelmistä teemoittelun, koska siinä korostuu se, mitä aineistosta on sanottu eikä sisältöä pyritä yleistämään. Teemoittelulla pystyn mielestäni vastaamaan parhaiten fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93–94.)



Kuvio 10. Aineistolähtöinen sisällönanalyysin eteneminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Sisällönanalyysi on toteutettu vaiheittain Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–113) mallin mukaisesti. Edellisessä kuviossa havainnollistetaan analyysin eteneminen kahdeksan vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa haastattelut litteroitiin sana sanalta. Puhekielelle tyypilliset äännähdykset ja manööverit jätettiin jo litterointivaiheessa pois, koska diskurssianalyysi ei olisi tuonut tähän tutkimukseen lisäarvoa (Ks. Siltaoja & Vehkaperä 2011, 210–214). Litterointi suoritettiin syksyllä 2014, joten analyysin ensimmäisen ja toisen vaiheen välissä kului aikaa noin kolme kuukautta. Toisessa vaiheessa aineisto luettiin läpi ja jaoteltiin teemoittain Excel-ohjelman eri välilehdille, jotta tekstimassasta saatiin helpommin luettavaa. Pelkistysvaiheessa, eli analyysin kolmannessa vaiheessa, vastauksista etsittiin kuvaavia ilmaisuja ja pelkistettiin niitä tutkijalle helpommin luettavaksi. Pelkistykset koottiin niin ikään Excel-taulukoon omaksi sarakkeekseen (vrt. pelkistettyjen ilmausten listaaminen). Alla on muutamia esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta. Kursivoitu teksti on alkuperäinen ilmaus.

”No suurin haaste niin on ollut se oman ajan käytön suunnittelu, et miten sovitan työtehtävät siten, että ehdin hoitaa kaikki virallisella työajalla.” (H1K12)

Pelkistetty ilmaus: Oman ajankäytön suunnittelu

”Oli sellainen, kun yksi varusmies yhtäkkiä kesken asekoulutuksen ilmoitti, että hän kokee mielenterveyshäiriöitä ja kaveri ilmoitti, että hänellä on sellainen olo, että hän haluaisi ampua kaikki. Muu henkilökunta oli lähtenyt pois ja oli itte siinä yksin niin.” (H4K12)

Pelkistetty ilmaus: Yksittäisen varusmiehen ja ongelmatilanteen kohtaaminen

”Toki innostunut olin ja halusin asioita, mutta se saattoi olla vähän tehotontakin kuin ei tiennyt mistä narusta piti vetää ja mitä pitää tehdä.” (H1K9)

Pelkistetty ilmaus: Innokasta, mutta tehotonta

Sisällönanalyysin neljäs vaihe, aineiston pelkistäminen eli redusointi on tutkimuksen kannalta yksi tärkeimmistä vaiheista. Tässä vaiheessa aineistosta karsitaan kaikki epäolennainen pois. Tähän vaiheeseen kiinnitettiin erityistä huomiota, ettei mitään tutkimuksen kannalta olennaista informaatiota pääse hukkumaan tai ettei ilmausten merkitys pääse muuttumaan pelkistämisen seurauksena. Viidennessä vaiheessa puhutaan aineiston klusteroinnista. Tässä vaiheessa alkuperäisilmaukset käytiin tarkasti läpi ja aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia. Seuraavassa vaiheessa samankaltaisuudet ja samaa tarkoittavat ilmaisut ryhmiteltiin alaluokiksi. Alla olevassa taulukossa on esimerkki alaluokkien muodostamisesta tässä tutkimuksessa.

PELKISTETTY ILMAUS

Hallinnollisten asioiden hoitaminen

Hallinnollinen puoli

Käytännön asioiden hoito hankalaa,
kuten tilojen varaaminen

Enemmän käytännön toimintaa,
vähemmän puhetta ja palautetta

Koulutuksen sisältö on haastava

Koulutuksen suunnittelu ja valmistelu

Haasteet käytännön koulutustilanteissa

Koulutussisältöjen tuomat haasteet

Koulutuksessa ei pystytä valmistamaan
käytännön työhön

ALALUOKKA

HALLINNOLLISET ASIAT

KOULUTUKSEN SISÄLTÖÖN JA
SUUNNITTELUUN LIITTYVÄT HAASTEET

Kuvio 11. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen analysointi jatkui aineiston abstrahoinnilla seitsemännen ja kahdeksannen vaiheen mukaisesti. Abstrahoinnilla tarkoitetaan käsitteellistämistä. Tavoitteena on erotella tutkimuksen kannalta olennainen tieto, ja valikoidun tiedon perusteella muodostaa tutkimuksen aineiston kannalta relevantteja käsitteitä. Abstrahointia jatketaan yhdistämällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on tarkoituksenmukaista. Tässä tutkimuksessa alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi, kuten seuraavassa kuviossa esitetään. Teemojen abstrahointia jatkettiin pääluokkien muodostamiseen asti.

ALALUOKKA

- AVOIN SUHTAUTUMINEN
- HENKINEN TUKE
- TIEDON JAKAMISEN MERKITYS
- SUOTUISA ORGANISAATIOKULTTUURI
OPPIMISELLE

YLÄLUOKKA

- TYÖYHTEISÖN MERKITYS

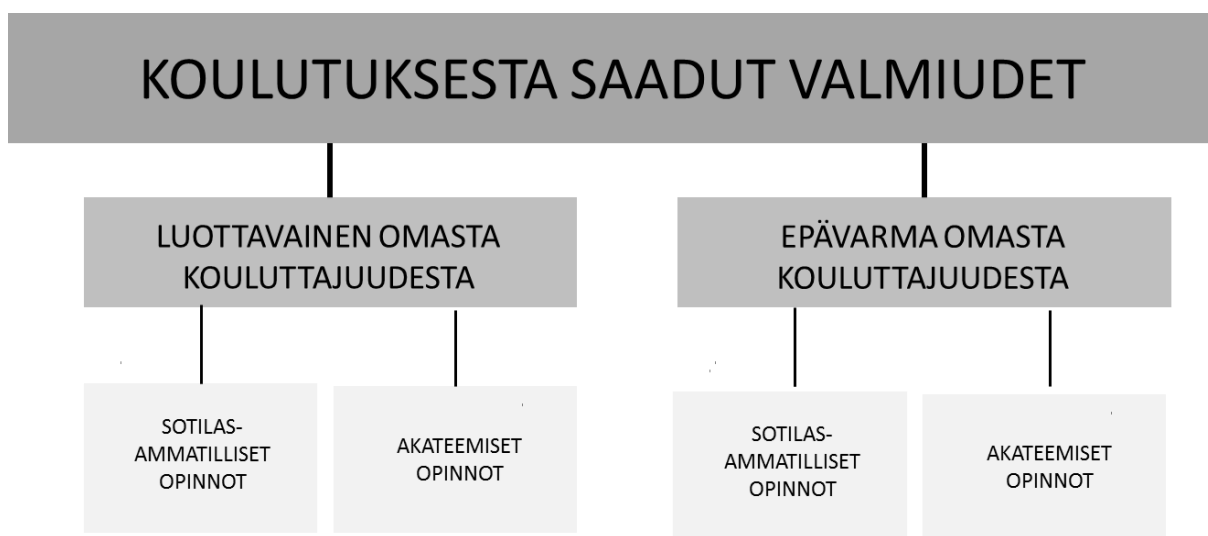
Kuvio 12. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Jokaisessa alaluvussa vastataan yhteen tutkimuskysymykseen.

6.1 Kandidaatin koulutuksesta saadut valmiudet ensimmäisissä työtehtävissä

Haastateltavien vastauksista löydettiin tutkimuksessa kahdensuuntaisia kokemuksia koulutuksesta saatujen valmiuksien riittävydestä. Suurin osa haastatelluista tunsi saaneensa koulutuksesta riittävät valmiudet työtehtäviin siirtyessään, ja he olivat luottavaisia omasta kouluttajuudestaan. Osa vastaajista koki myös epävarmuutta omasta ammattitaidostaan ja kouluttajana toimimisesta.



Kuvio 13. Upseerien näkemykset koulutuksesta saaduista valmiuksista.

Vastaukset jaoteltiin kahteen yläluokkaan: luottavainen omasta kouluttajuudesta ja epävarma omasta kouluttajuudesta. Alaluokat muodostettiin samalla periaatteella molemmissa yläluokissa. Alaluokiksi kummassakin yläluokassa muodostui saadut valmiudet sotilas-ammattillisissa ja akateemisissa opinnoissa.

”Osaaminen on ollut sillä tasolla, että ei ole tullut ongelmia. Ihan hyvin oon pärjännyt ja sanotaan, että vuoden aikana olen myös kehittynytkin.” (H3)

”En varsinaisesti koe saaneeni tosi paljon eväitä viimeiseltä vuodelta siitä minkälaista on kouluttaa tiedusteluryhmää tai joukkuetta. siinä määrin opin näitä perustaitoja ite ja pystyy kouluttamaan niitä eteenpäin.” (H1)

Hyvään kouluttajaan liitetään paljon mielikuvia ja odotuksia. Kupias ja Koski (2012, 159) ovat listanneet hyvän kouluttajan ominaisuuksia: asiantuntemus, läsnäolo, arvostus, samaistuminen, innostus ja nöyryys. Kouluttajan tulee käyttää omaa asiantuntemustaan oppijoiden kehittymisen tukemiseen. Kouluttajan asiantuntemus voi olla sisällöllistä tai oppimisprosessin ohjaamiseen liittyvää asiantuntemusta. Parhaimmillaan se on molempia. Myös tässä tutkimuksessa käytettiin samankaltaista jakoa eriteltäessä koulutuksen antamia valmiuksia. Kouluttajan sisällöllinen asiantuntemus tulee esille sotilasammattillisten opintojen tarjoamista valmiuksista. Toiseksi alaluokaksi nimettiin akateemiset valmiudet, joihin sisältyy pedagogiset valmiudet ja oppimisprosessin ohjaaminen.

Suurin osa vastaajista koki saaneensa riittävät valmiudet sotilasammattillisesta koulutuksesta. Sotilasammattillisten opintojen yhteys käytännön työtehtäviin nähtiin voimakkaana. Substanssiosaaminen oli vastaajien mielestä pääosin hyvin hallinnassa. Merkittävimpinä yksittäisenä esimerkkinä mainittiin taisteluammuntojen johtaminen ja järjestäminen, johon nuoret upseerit kokivat saaneensa hyvät valmiudet.

”Koulu valmisti ennen kaikkea näitten sotilasammattillisten opintojen kautta siihen mitä on vaikka ammuntojen järjestäminen varoteknisesti oikein.” (H1)

”Ensimmäisenä tulee mieleen taktiikan puoli. Kyllä mun mielestä taktiikan koulutus oli siinä mielessä riittävää hyvät perusteet sai.” (H3)

”Varomääräykset ja niiden hahmottaminen eli se on se teoreettinen mitä osaa käyttää eniten tai mitä joutuu käyttämään eniten ja mistä on ollut eniten apua.” (H2)

Riittämättömistä sotilasammattillisista opinnoista mainittiin kaksi kertaa aselajitaidolliset opinnot. Sotilasammattillisissa opinnoissa taisteluteknistä osaamista käsitellään pääsääntöisesti joukkueetasolla, jolloin ryhmän tai partion toiminta jää vastaajien mielestä liian vähälle huomiolle. Joukkueen kouluttajana toimiessaan nuoren upseerin on kuitenkin pystyttävä kouluttamaan hyvinkin yksityiskohtaisesti myös yksittäistä taistelijaa. Oman haasteensa aselajitaidollisten opintojen tarjoamien tietojen siirtämiseen käytännön koulutustilanteisiin tuo myös koulutusympäristön muuttuminen esimerkiksi metsästä kaupunkiympäristöön.

”Suoraan tähän vuoden työelämävaiheeseen millä tavalla kouluttaa yhtä yksittäistä miestä, millä tavalla partio tekee jotain temppuja ja miten ryhmä irtoaa väijytyspaikalta, mitä pitäisi yhtäkkiä alkaa kouluttamaan, niitähän meillä ei ollut käytännössä oikeastaan millään tasolla.” (H4)

Myös akateemisista valmiuksista, joista tärkeimpänä mainittiin pedagogiset valmiudet, löytyi kahdensuuntaisia vastauksia. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että kandidaatin koulutus tarjosi riittävät pedagogiset valmiudet kouluttajana toimimiseen.

”Muistan yhden kurssin, missä harjoiteltiin läpivientien tekemisiä tällaisii sitä kautta kurssin muodossa ja opettamista yleensäkin koulutuksen peruskaavat niin ihan kun lähetettiin perusteista liikkeelle kyllä se on kantanut hedelmää työelämässä.” (H3)

”Mun mielestäni pedagogiikan teoriaopetuksessa oli hyvin kattava se opetus. Käytiin erilaisia teorioita läpi, eri koulukuntien näkemyksiä; oli vanhempia kouluttajia, oli nuorempia kouluttajia tuli laidasta laitaan sitä. Mun mielestäni sieltä, jos vain siihen aiheeseen yhtään paneutui niin tota sieltä mun mielestäni löytyi semmoisia hyviä tärppejä ja niksejä, pystyi ihan suoraan siirtämään työelämään.” (H5)

”No kyllähän sellainen valmis, ja jos voi sanoa sellanen kaava, minkälainen on hyvä koulutus ja mitä hyvää koulutustapahtumaa pitää sisällyttää, niin kyllähän sellainen valmis kaava oli koulussa annettu ja sitä pystyi käyttämään ja siihen pystyi tukeutumaan.” (H1)

Akateemiset valmiudet koettiin kaiken kaikkiaan heikommiksi kuin sotilasammattilliset valmiudet. Vastauksissa korostuu, että teoreettiset pedagogiikan opinnot ovat olleet riittävät, mutta käytännön kouluttamista ja sen harjoittelua kaivattiin enemmän. Monet vastaajista kokivat riittämättömyyttä nimenomaan koulutuksen suunnittelussa, käytännön koulutustilanteissa ja pedagogisissa taidoissa.

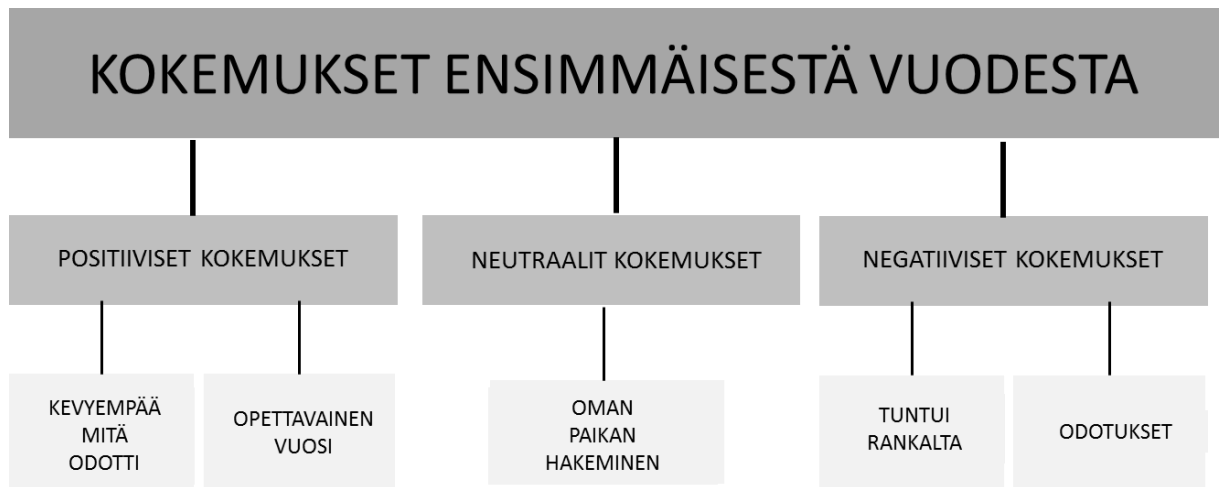
”Teoriapuoli on kyllä ollut ihan mun mielestäni riittävä, ymmärtääkseen mitä asioita me koulutetaan, miten niitä koulutetaan on sitten asia erikseen.” (H4)

”Pedagogiikan puolella aika vähän käsiteltiin sellaista pienimuotoista kouluttamista. Se oli enemmän koulutuksen teoriaa, joka oli sellaisia maailmaa syleileviä asioita.” (H4)

”Käytännön kouluttamista ja isojen kokonaisuuksien kouluttamista ja suunnittelua niin sitä olisi voinut olla enemmän ja etenkin harjaantua siinä enemmän, en tiedä sitten sotilaspedagogiikan opiskelijat nehän piti näitä koulutuksia toisilleen ja heille pidettiin mallikoulutuksia.” (H1)

6.2 Työn aloitus ja kokemukset ensimmäisestä työvuodesta

Tutkimuksen yhtenä tehtävä oli selvittää valmistuneiden upseerien kokemuksia työn aloituksesta ja ensimmäisen vuoden kokemuksista joukko-osastoissa. Haastattelun avulla selvitettiin upseerien tuntemuksia siitä, millaiselta työssäolo todellisuudessa tuntui koulutuksessa annettuihin valmiuksiin nähden. Mielipiteet jakautuivat haastateltavien kesken tasaisesti.



Kuvio 14. Upseerien kokemukset työn aloituksesta ja ensimmäisestä työvuodesta.

Yllä olevan kuvan avulla on pyritty kuvaamaan niitä tuntemuksia, joita haastatteluissa käsiteltiin. Kokemukset jaettiin vastausten perusteella kolmeen yläluokkaan: positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin kokemuksiin. Positiivisissa kokemuksissa haastateltavien ennakko-oletukset työtehtävien kuormittavuudesta ja henkisestä rasituksesta olivat olleet pahempia kuin miltä työn aloitus todellisuudessa tuntui.

”Joo, se oli ehkä siinä heti valmistumisen jälkeen mietti, että mitenhän kivulias lasku tästä tulee, mutta se lähti tosi hyvin rullaamaan ihan omalla painollaan ja heti pääsi toimeen kiinni. Ei tullut mitään sellaista päähän silittelyä myöskään yksikön puolesta vaan pääsi heti työhön ja opettelemaan sitä perusyksikön arkea ei siinä mun mielestäni mitään suurempia ongelmia ollut”. (H5)

”Mulla on sellainen muistikuva, et mä olin yllättynyt. Miten yhtäkkiä kevyempää se työnteko olikin. Mitä se odotus kouluaikana, jotenkin se kuva muodostu sellaiseksi paljon byrokratiakeskeisemmäksi siitäkin lähtökohdasta, että me ei niinkään tehty niitä käytännön asioita vaan teoriassa pyöriteltiin erilaisia kuvioita.” (H4)

”Se oli vähän paha paikka. Mä olin miettinyt sitä silleen etukäteen ja tota tiesin että oma ammattitaito ja itseluottamus on kohillaan.” (H2)

”Sinällään hyvä fiilis jäänyt ekasta vuodesta, paljon on vielä opittavaa, totta kai. On antanut ainakin paljon. Väsynyt, mutta onnellinen.” (H3)

Monen haastateltavan vastauksista oli tulkittavissa innostus ja kiinnostus omaa työtehtävää ja oman ammattitaidon kehittämistä kohtaan. Tuntemukset ensimmäisistä kuukausista olivat ajoittain rankkoja, mutta usein innostus ja oppimisen halu peittosivat fyysisen väsymyksen.

”Tulee uutta niin paljon, niin se on pitänyt mielenkiinnon yllä ja jaksaa etsiä uutta ja tekee mielikin tavallaan, jos rauhoittuu vähäksi aikaa sitten on semmoin eikö mitään uutta tuu.” (H3)

”Mä sanoisin näin, että ensimmäinen työvuosi oli tämmöinen käsi ojossa, huuli pyöreänä, kädestä suuhun oppimisvuosi. Paljon meni oppirahastoon nyt muutama erä katottu, nyt alkaa vakiintumaan tietyt toimintaperiaatteet.” (H4)

”Vaikka koulussa tulee ne tietyt valmiudet; semmoinen tietty kuva siitä mitä se kouluttajan arki on, niin kuitenkin kulttuurierot ja sitten se, kun ei täällä koulussa kuitenkaan pääse siihen tilanteeseen, että sulla on parikymmentä asevelvollista ja sä pyörität sitä niitten arkea ja kouluttamista ja hallintoa niin ei siihen pysty oikeastaan mikään valmistamaan. Kun ei sitä pääse harjoittelemaan niin kyllä se opettavaisuus se on ihan selkee juttu siinä ekassa vuodessa, tosin paljon on tullut uutta ja nimenomaan niitä rutiineita ja semmoista kouluttamiskäyttäytymistä niin se on ollut se iso oppi mitä on tullut.” (H5)

Kaikki vastauksissa ilmi tulleet tuntemukset eivät olleet tulkittavissa positiivisiksi eivätkä negatiivisiksi. Niistä muodostettiin oma ryhmänsä, joka nimettiin luontevasti neutraaleiksi kokemuksiksi. Osa näistä liittyi jännittämiseen ja innostuneisuuteen, osa uuden työyhteisön jäseneksi sopeutumiseen.

”No kyllä ennen kaikkea tuli mieleen, et jännitti tosi paljon. Kaikki oli uutta eikä tiennyt yhtään mitään. Esimerkiksi sellainen pieni asia kun tilan varaaminen tuotti ylitsepääsemättömiä ongelmia.” (H1)

”Hetimit ensimmäisestä päivästä alkaen otin sen näkökulman että nää mun työkaverit on tavallaan ne kenelle pitää todistaa ja ketkä pitää voittaa puolelleen. Siihen mä panostin tosi paljon.” (H2)

”Toki innostunut olin ja halusin asioita, mutta se saattoi olla vähän tehotontakin kuin ei tiennyt mistä narusta piti vetää ja mitä pitää tehdä.” (H1)

Negatiiviset kokemukset ensimmäisestä työvuodesta koostuivat fyysisestä ja henkisestä kuormittavuudesta sekä ennakko-odotuksista, jotka työn aloituksen jälkeen osoittautuivat epärealistisiksi. Osa vastaajista oli odottanut työn aloituksen todellisuutta kevyemmäksi, joten kiivas työtahti yllätti kuormittavuudellaan. Työ vei paljon voimavaroja ja sen vaikutus näkyi myös vapaa-ajalla. Nuoren upseerin oli vaikea irtautua kokonaan työkuvioista vapaa-ajallakaan, ja monella vastaajista työn tulivat myös kotiin joko tietoisesti tai tiedostamatta.

”Rankka. Sä oot viikonloppuna kotona ja sä tiedät mitä ens viikon koulutusaiheet on. Olet päättänyt, että kun mä on vapaalla niin mä oon vapaalla, mutta kuitenkin sä haluat suoriutua niistä hyvin, niin kyllä sä mietit niitä alitajuntaisesti koko ajan ja se on valtava duuni.” (H2)

”(...)sanotaan että ainakin mulle henkilökohtaisiin ominaisuuksiin sopii se, että ajetaan sinne epämukavuusalueelle ja ajetaan vähän sinne yli ja käytetään kaikki voimavarat mitä vain pystyy. Kyllä sen on sitten huomannut kotopuolella jaksamisessa.” (H3)

”Jouluna (1.saapumiserän jälkeen) kun oli pari vapaapäivää siinä ja kun sitten tuli välipäivinä töihin tän toisen nuoren upseerin kanssa mikä oli omasta yksiköstä. Se kysyikin multa, et onkos kaikki hyvin. Sä jotenkin vaikutat todella väsyneeltä. Vastasinkin, et olen todella väsynyt. Muutama kurssikaveri oli justiin ilmoittanut että lähtee ehkä menemään johonkin muille työmarkkinoille. Kyllä mä siinäkin ajattelin, jos tää on tämmöistä niin kun seuraavat neljä, kuus tai kahdeksan vuotta - niin kyllä mä en pysty tähän. Se oli todella raskasta.” (H1)

”Se uuden määrä, se on ihan valtava. Sitä tulee joka ikisellä tasolla. Sä olet koko ajan uudessa tilanteessa niin se on silleen kuormittavaa.” (H2)

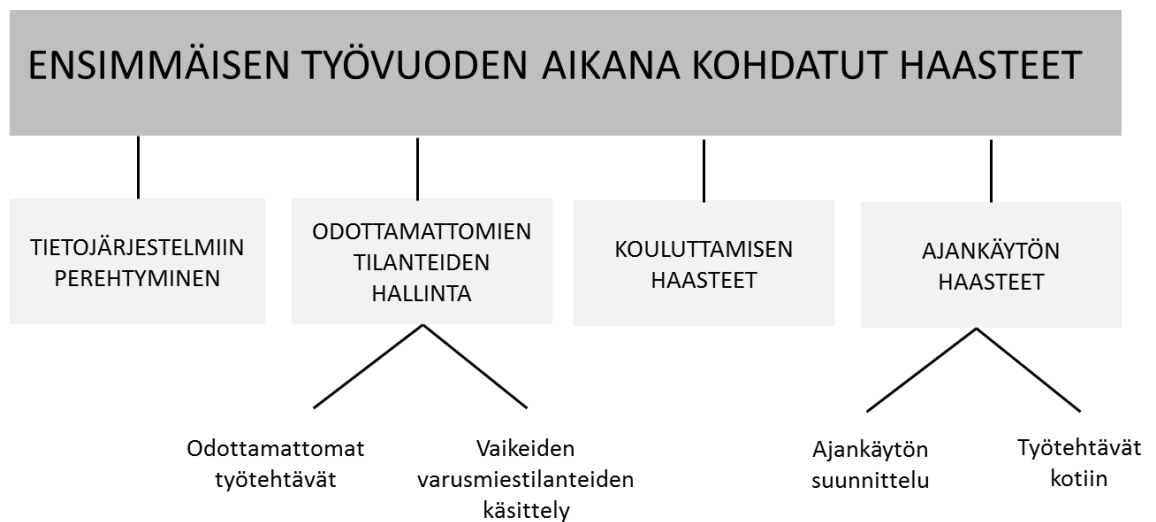
Kouluaikana virkaan valmistuville upseereille muodostuu ennakkokäsitykset omista valmiuksistaan työtehtävien hoitamiseen. Työtehtävien rutiininomainen pyörittäminen on kokemuksen myötä kasvava ominaisuus, jonka avulla työtehtävien hoitaminen helpottuu. Ilman rutiineja työtehtävien suorittaminen ja vastuun kantaminen voivat aiheuttaa henkistä ja fyysistä kuormaa jopa liiaksi.

”No tota koulun jälkeen odotukset oli korkeat ja toivoi että saa vastuuta ja toivoi että pääsisi kehyttämään ja tota oli innoissaan että pääsi tekemään töitä.. Odotukset oli korkeat, mutta täytyy sanoa, että tavallaan oikea osaaminen käytännön asioiden tekeminen ei ollut niin korkeella, että odotukset olisi voinut täysin toteutua tai että sai vastuuta enemmän kuin halusi.” (H1)

”Myöskin se, että meillä koulussa pedagogiikan suhteen laitettiin hirveen paljon painoarvoa erilaisten palautteiden antoon, puhekoulutukseen ja tämmöseen teoretisointiin? ja sitten yhtäkkiä, kun alat kouluttamaan joukkoo yksin tuolla jossain metän puolella ja toimit niin kuin se koulu on sut kouluttanut, puhut melko paljon teorisoi asioita, yrität motivoida äijiä puhumalla niin pois päin ja päivän päätteeksi huomaat sulla on puolet asioista jäänyt kouluttamatta mitä kokeneemmat työntekijät on tehty, kun niillä on ihan erilainen mentaliteetti. Se on teet, teet, toimi eikä näitä puhe- ja palautetilaisuuksia.” (H4)

6.3 Työvuoden aikana kohdatut haasteet

Kolmannessa alakysymyksessä haluttiin kartoittaa, millaisia haasteita nuoret upseerit ovat kohdanneet ensimmäisen työvuotensa aikana. Alla olevassa kuviossa on esitetty vastaajien kohtaamat haasteet jaoteltuna neljään yläluokkaan. Kahdessa yläluokassa oli löydettävissä useampi kuin yksi alaluokka. Muodostetut alaluokat on esitelty kuvassa alimmaisina.



Kuvio 15. Ensimmäisen työvuoden aikana kohdatut haasteet.

Suurimmat haasteet ensimmäisen työvuoden aikana muodostuivat tietojärjestelmien, odottamattomien tilanteiden, ajankäytön ja kouluttamiseen liittyvien asioiden ympärille. Tietojärjestelmät ja niihin liittyvät hallinnolliset asiat nousivat haastatteluissa esiin työvuoden haasteista puhuttaessa. Suurimmaksi puutteeksi upseerit kokivat taidot käyttää kattavasti eri tietojärjestelmiä, jotta kouluttajan arjen pyörittäminen olisi ylipäättään mahdollista. Tietojärjestelmissä olevan tarpeellisen tiedon etsiminen oli tuottanut vastaajille hankaluuksia.

”Sitten se että miten saa hallinnollista asiat tehtyä. (...) jos mulle annettaisiin saari tai metsäkaistale ja nämä miehet ja kaikki välineet eikä tarvis mitään laittoa mihinkään tietojärjestelmään vaan mentäs vaan ampumaan ja juoksemaan, niin olisi varmaan paljon helpompaa.” (H1)

”Sellainen hallinnollinen puoli ja sitten asioiden suunnittelu hyvissä ajoin ennakkoon on itelle ollut isoin haaste.” (H2)

Odottamattomat ja ennalta suunnittele mattomat tilanteet olivat olleet osalla haastateltavista suurin haaste ensimmäisen työvuoden aikana. Kokemattomuus lisää odottamattomien tilanteiden määrää ja vaikeuttaa niiden kohtaamista ja hallintaa, koska aiempaa muistijälkeä kuvatunkaltaisista tilanteista ei yleensä ole. Kyky tietojen ja taitojen intuitiiviseen soveltamiseen kehittyy työkokemuksen karttuessa, jolloin suunnittele mattomat tilanteet eivät tunnu tehtävän toteuttajasta liian haastavalta. Odottamattomat tilanteet oli jaettavissa kahteen eri luokkaan; tilanteet tai tehtävät, joita esimiehet olivat antaneet odottamatta, sekä yllättävät case -tyyppiset tilanteet varusmiesten kanssa.

”Kaveri sairastui yllättäen ja sain häneltä ampumakäskyn. Mun tehtäväksi tuli johtaa se ammunta, se oli aika haastavaa. Sä alat sit vaan kattoo karttaa, missä se paikka on, meet sinne paikanpäälle ja etit paikan. Tästä ammutaan tohon suuntaan, maalit tulee näihin paikoille ja itelle selvennät sen mitä siellä tapahtuu. Sit tulee ampumaan tuleva joukkue paikalle ja aletaan laittaa maaleja paikalleen. Sellaisia pikatilanteita.” (H2)

”Jos joutuu tuuraamaan jotain 10-luokan tehtävää, esimerkiksi linjanjohtajaa, varapäällikköä tai vastaavaa. Siihen se (koulutus) ei anna valmiuksia, mutta tietty kolmessa vuodessa ei pystykään antaa valmiuksia. Ne asiat on sellaisia mitkä aiheutti haasteista.” (H3)

Vaikeat tilanteet varusmiesten kanssa johtuivat haastateltavien mukaan pääosin siitä, että kokemuksen puutteesta ei tiennyt, miten tilanteissa olisi oikeaoppista toimia. Haastateltavat toivat julki sen, että päätöksen tekoa hankaloittaa syytteeseen tai vastuuseen joutuminen tehdystä tai tekemättömästä päätöksestä. Tilanteiden haastavuus johtui osin myös siitä, että tilanteissa ei ollut muuta henkilökuntaa paikalla.

”Oli sellainen tilanne, kun yksi varusmies yhtäkkiä kesken asekoulutuksen ilmoitti, että hän kokee mielenterveyshäiriöitä. Kaveri ilmoitti, että hänellä on sellainen olo, että hän haluaisi ampua kaikki. Muu henkilökunta oli lähtenyt pois ja oli itte siinä yksin. Siinä joutui vähän pyörittelee asioita(...) Totta kai mä mietin, että se pyrkii todennäköisesti vain välttämään palvelusta, mutta se oli semmoinen, mikä mulle tuli mieleen. Tällä kaverilla oli niskurointiongelmia muutenkin. Tavallaan niihin reagointi ja niiden hoitaminen, miten se asia käytännössä kannattaa tehdä niin ,että et itte riko jotain vastuuta, että et joudu syytteeseen olet toiminut väärin. Näissä asioissa mä olen ehkä eniten kokenut haastetta.” (H4)

Kouluttamiseen liittyvät haasteet olivat tunnistettavissa jokaisen haastateltavan vastauksista jollain tavalla. Usein kouluttamiseen liittyvät haasteet johtuivat kouluttamisen käytännön taitojen vajavaisuudesta. Kouluttajan oppaan mukaan (2007, 32–33.) sotilaskouluttajan on otettava vastuu oman joukkonsa oppimisesta. Tämä edellyttää tietoa myös oppimisen psykologiasta ja opettamisen teorioista sekä kykyä oppimisen syvälliseen ohjaukseen. Opetettavan asian hallinta ja oma ammattitaito ovat edellytyksiä koulutuksen onnistumiselle. Kouluttajan on myös kyettävä soveltamaan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä tietoja ja taitoja erilaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä.

”No ei oikeastaan sen ihmeempiä kuin just nää tällaiset, mä tiedän miten joku asia tehdään, miten se käytännössä tapahtuu. Ne on semmoisia mitkä on pikku hiljaa kantapää kautta joutunut oppimaan, ensin oot tehny väärin ja sitten tulee palautetta, että ei se näin mene. Sitten koulutetaan uusiksi.” (H4)

”Teoriapuoli on kyllä ollut ihan mun mielestäni riittävä, ymmärtääkseen mitä asioita me koulutetaan, miten niitä koulutetaan on sitten asia erikseen.” (H4)

”Kyllä se niin kuin ehkä se nimenomaan on se, mikä välillä aiheuttaa harmaita hiuksia se että hypätään uuteen asiaan ja sit sitä pitää ruveta muokkaamaan siitä sitten. Se on ollut ainoa ongelma.” (H5)

Oman ajankäytön hallinta tuntui olevan monelle upseerille ensimmäisenä työvuotena haastavaa. Koulutuksen suunnitteluun ja valmisteluun varattu vähäinen aika pakotti vastaajat pidentämään omaa työaikaansa. Kokemusperäisen tiedon puuttumisen seurauksena vastaajat kertoivat tehneensä työnantajalle joko ilmaisia ”harmaita tunteja” tai vieneensä töitä kotiin, jotta seuraavan päivän koulutus ehdittiin valmistelemaan. Varattu työaika ei upseerien mielestä riittänyt kaikkeen suunniteltuun.

”No suurin haaste on ollut se oman ajan käytön suunnittelu, et miten sovitan työtehtävät siten, että ehdin hoitaa kaikki virallisella työajalla.” (H1)

”Ensi alkuun vein aina töitä kotiin, opiskelin siellä, vähän oli pakko, koska vielä tiennyt asioista, ei ollut perillä. Nyt taas etenkin se ajankäytöllinen toiminta mennyt siihen, että mä pystyn hoitamaan työajan puitteissa että sillä tavalla ajankäytöllinen kehittyminen on ollut myöskin yksi teema tähän ensimmäiseen vuoteen.” (H4)

”Sä oot viikonloppuna kotona ja sä tiedät mitä ens viikon koulutusaiheet on. Olet päättänyt, että kun mä on vapaalla niin mä oon vapaalla, mutta kuitenkin sä haluat suoriutua niistä hyvin, niin kyllä sä mietit niitä alitajuntaisesti koko ajan ja se on valtava duuni.” (H2)

”No, hyvin tälläinen tyypillinen juttu, mä otin kirjan mukaan kotiin, luin sitä ja opiskelin seuraavan päivän koulutusaiheet, kädestä suuhun. Tai tein ampumakäskyjä kotona, koska ei ollut aikaa tehdä töissä. Ne oli sellaisia isompia juttuja.” (H4)

6.4 Työssä oppiminen osana ammattitaidon kehittymistä

Tutkimuksen neljännen alakysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten nuoret upseerit olivat kokeneet ammattitaidon kehittymisen ja työssä oppimisen ensimmäisen työvuoden aikana. Haastattelujen avulla haluttiin kartoittaa myös tekijöitä, joista on ollut apua työssä oppimisessa sekä mahdollisia oppimista hidastavia tai jopa haittaavia tekijöitä. Työssä oppiminen ja ammattitaidon kasvaminen koettiin olevan merkityksellisiä kouluttajana kehittymisessä. Oppiminen ja tehtävässä harjaantuminen oli monen nuoren upseerin ensimmäisen työvuoden teemana. Alla olevan kuvan avulla hahmottuu, millaisia oppimista edistäviä tekijöitä tutkimuksessa havaittiin.



Kuvio 16. Työssä oppimista edistävät tekijät.

Työssä oppimista edistävät tekijät olivat jaettavissa kolmeen yläluokkaan. Oman toiminnan merkitys -osioon kerättiin työssä oppimiseen liittyviä asioita, joihin nuori upseeri kykenee omalla aktiivisuudellaan ja suhtautumisellaan vaikuttamaan. Etukäteen haastavilta kuulostavat työtehtävät tuntuvat ensikertalaisesta usein jännittävältä ja epämiellyttävältä. Oikealla suhtautumisella työ tekijänsä palkitsee, kunhan asennoituminen on oppimisen kannalta suotuisa. (Raivola ym. 2002, 27.)

”Piti yksi näytösammunta järjestää. Siinä oli vaikka mitä, niin siinä tavallaan kun sen oli vetänyt sai havaintoja, että tosi moni asia oli neuvoteltavissa ja näin tällaiset asiat voidaan jatkossakin järjestää. Ei ole niin paha kun se ennalta kuulositi.”(H1)

”Ja sitten pitää sanoa sekin, että on päässyt vastaamaan asioista ja päässyt tekemään sellaisia asioita mitkä tekohekellä ei ollut niin miellyttäviä tai ei olisi halunnut jotain tehtävää suorittavan. Sitten kun siitä on selvinnyt enemmän tai vähemmän kunnialla niin ne on opettanut tosi paljon.” (H2)

Oppimisen kannalta arvokkaaksi koettiin kollegoilta saatu tuki ensimmäisen työvuoden aikana. Työyhteisön avoin ilmapiiri ja suhtautuminen uuteen työntekijään olivat merkittäviä työssä oppimisen kannalta. Haastateltavat korostivat vastauksissaan myös omaa asennoitumista työkavereita kohtaan, jotta tiedollinen ja taidollinen tuki on saatavissa silloin, kun sitä tarvitaan.

”Sillä on ihan valtava merkitys, että minkälaisella asenteella ja millä tavalla sä lähestyt sun kollegoita... Se auttaa, nopeuttaa työssä oppimista ja tehtävään perehdyttämistä. Tai sit se hidastaa sitä ihan helvetisti.” (H2)

”Korostuu omassa toiminnassa, koska puhutaan erikoisosaamisesta ja ainoastaan yksi mies on perehtynyt aikaisemmin ko. laitteisiin. Nyt pitäis oppia häneltä kaikki oleellinen mitä ei ole kirjoissa ja kansissa. Pitää vaan ymmärtää kysyä ja pyytää apua.” (H4)

Haastateltavat korostavat myös omaa aktiivisuutta uuden tiedon hankkimiseksi. Tieto ei imeydy nuoreen upseeriin automaattisesti kouluttajan huoneessa, vaan tiedonlähteille on hakeuduttava itsenäisesti. Vastauksista on luettavissa, että halutun tiedon hankkimiseksi tulee olla myös aktiivisessa kanssakäymisessä kokeneempien kollegoiden kanssa, jotta tieto ja taito välittyvät eteenpäin. Kollegat koettiin arvokkaaksi tietolähteeksi, kunhan apua ymmärtää kysyä ja pyytää.

”Kyllä se mikä edistää työssä oppimista on oma aktiivisuus, kiinnostus asiaa kohtaan, kyseleminen, lukeminen, oppaiden haaliminen. Työkavereiden merkitys on myös korvaamaton.” (H4)

”Yksikössä hiljaista tietoa on valtavasti. Kunhan ymmärtää hakeutua tiedon lähteille sekä ymmärtää pyytää apua.” (H1)

”Ei tarvinnut kuin huikata ja kysyä voitko näyttää, niin totta kai, ja tuli saman tien näyttämään tai aina pysty soittamaan kenelle tahansa.” (H3)

Upseerit korostivat työssä oppimisessa kokemisen merkitystä. He kertoivat jalostaneensa toimintaansa ja koulutustaan omien aiempien kokemusten ja virheiden kautta.

”Siinä vaiheessa kun menee ketuiksi sittenhän sen huomaa kuinka ei olisi pitänyt mennä. Siitä oikeastaan muistuu se johtaminen sun muuta.” (H3)

”(...)millä tavalla kukin ryhmän tai partion jäsen toimii, miten kk-miehen pitää toimia, mihin se pitäisi sijoittua, että se on järkevästi tuliasemassa, miten se ryhmäjohtaja kiertää katsomassa oman ryhmänsä, millä tavalla tukiampuja toimii, miten se pitää kouluttaa, mitä välineistöä sillä on, ylipäänsä kalusto myös. Mitä kalustoa kukin mies käyttää? Mikä kuuluu kullekin miehelle. Semmoisia asioita mitä on tullut eniten opittua, mistä on oppinut, miten näitä pitäisi opettaa.” (H4)

”Kokemusperäinen oppiminen on tuottanut sellaista tietoa, jota tarvitaan yksikön arjessa. Korostuu uuden taistelutavan kouluttamisessa.” (H5)

Toiseen yläluokkaan koottiin haastatteluvastauksia, jotka käsittelivät työyhteisön merkitystä työssä oppimisessa. Eroavaisuudet tämän ja edellisen luokan välillä ovat ajoittain häilyviä. Upseerin rooli ja sen aktiivisuus nousivat merkittävimmäksi tekijäksi eroavaisuuksia määriteltäessä. Edellisen luokan vastauksissa korostui, miten upseeri omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, miten hän saavuttaa omat päämääränsä riippumatta siitä, millaisessa työympäristössä hän toimii. Työyhteisön kulttuuri tiedon jakamisen ja yhteistyön osalta vaikutti merkittävästi siihen, kuinka nuoret upseerit kokivat saavansa tukea. Vastaajat kokivat, että työyhteisön avoimella suhtautumisella uuteen työntekijään oli työnaloituksen kannalta iso vaikutus. Lähes jokaisessa vastauksessa avoin suhtautuminen mainittiin sanastaunaan, mutta kaikista se vastauksista se oli tulkittavissa.

”Muu henkilökunta, ihan ehdottomasti muu henkilökunta. Avoin suhtautuminen uuteenkin työntekijään. On ymmärretty, että uusi työntekijä ei osaa kaikkea ja ollaan avoimin mielin auttamassa. Se avoin suhtautuminen yleensä on auttanut tosi paljon. Se on ollut hyödyllistä tukea mitä on saanut.” (H3)

”Työkavereiden merkitys on myös korvaamaton. Meillä on mun mielestä erittäin hyvä työyhteisö. Se on kaikki on hyvin motivoituneita, aktiivisia keskustelevia, kiinnostuneita siitä mitä ne tekee ja tota meillä on tietysti näitä ohjattuja tilaisuuksia jossa voidaan asioita, jaetaan tietto, kokemuksia, mutta sitä tapahtuu myös omatoimisesti hyvinkin aktiivisesti.” (H4)

Henkinen tuki nousi tärkeään asemaan avoimen suhtautumisen lisäksi. Henkisellä tuella nähtiin olevan omaa kehitystä tukeva vaikutus.

”Meidän työyhteisö on hyvin motivoitunutta, aktiivista, keskustelevaa, kiinnostunutta siitä mitä muutkin tekee(...) Työyhteisö tavallaan sitä kautta tukee toinen toistaan ja kehittää sitä osaamista yhdessä. Siinä mielessä, mun näkövinkkelistä työyhteisö on tavallaan se henki, joka on ihan ratkaseva siinä että millä tavalla se joukko sitten koulutetaan tai miten se joukko toimii.” (H4)

”Mutta kyllähän se fakta on, jos mulla ei olisi ollut niin hyvää ylikersanttia kaverina(...)Mä en tiedä koulutettavasta asiasta juuri mitään, mutta me ollaan tiimi ja yhdessä me rakennetaan se joukkue, niin kyllä mä olisin ollu kusessa ilman sitä.” (H2)

Omalla toiminnalla ja työyhteisön tuella näyttää haastattelujen perusteella olevan voimakas yhteys nuoren upseerin työssä oppimiseen. Haastateltavat korostivat suotuisan organisaatio-kulttuurin merkitystä yhtenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä.

”Se työympäristön kulttuuri millainen henki siellä on, miten siellä on tapana toimia. Jos kollegat ovat orientoituneet siihen, että aina pyritään oppimaan uutta, niin kyllä siihen itsekin lähtee herkästi mukaan.” (H5)

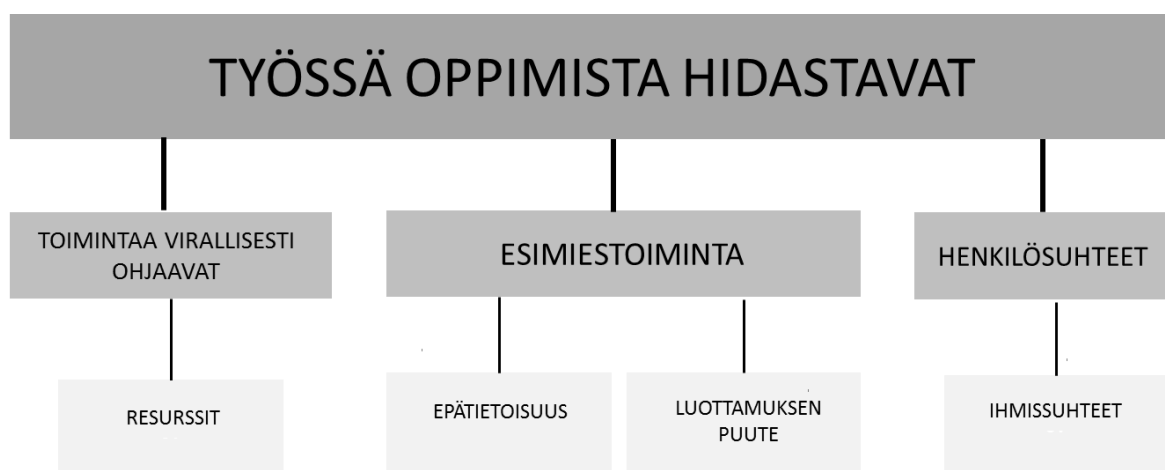
Työssä oppimisen formaalina muotona vastauksista oli tunnistettavissa puolustusvoimien viralliset joukko-osastoissa järjestettävät koulutustilaisuudet ja kurssit. Epävirallisempia koulutustilaisuuksia oli vastauksien perusteella järjestetty perusyksiköissä kouluttajien kesken. Joukko-osastojen suhtautuminen aselajitietoutta kasvattavaan koulutukseen oli vastauksien perusteella erilaista.

”Olen suorittanut joukko-osaston omia aselaji- ja erikoiskursseja. Kurssit ovat auttaneet oman ammattitaidon kehittymistä. Kurssit ovat palkinto hyvin tehdystä työstä.” (H2)

”Koulutuskurssit ovat laajentaneet omaa ammattitaitoa. Kurssien myötä kasvanut ammattitaito on lisännyt itsevarmuutta johtajuuteen ja kouluttajuuteen.” (H1)

”Meillä on viikoittain omia henkilökunnan koulutustilaisuuksia, missä jaetaan tietoa kouluttajien kesken. Tosi hyvä tapa jakaa hiljaista tietoa.” (H2)

Myös työssä oppimista hidastavia tai haittaavia tekijöitä on vastauksista löydettävissä. Määrällisesti vastauksia, joissa asia mainittiin, oli melko vähän. Vastausten perusteella haastateltavien näkemykset ovat jaoteltavissa kolmeen yläluokkaan.



Kuvio 17. Työssä oppimista hidastavat tekijät.

Työssä oppimista hidastavista tekijöistä yksi oli toimintaa virallisesti ohjaavat tekijät, kuten resurssit. Tästä luokasta muodostui vastausaineiston perusteella laajin kokonaisuus. Vastaukset käsittelivät henkilöstön ja ajankäytön puutetta sekä työtehtävien suunnittelua.

”Koulussa ehkä tuli sellainen käsitys asiasta, vaikka siitä kyllä sanottiin, että aina ei ole aikaa valmistautua, niin itte ainakin totesin syksyn aikana että ikinä ei ole aikaa valmistautuu tai itellä ei ollut ollut. Menit koulutukseen, perkelee nopee itseopiskelu ja kertaaminen mitä tehdään, kouluttamaan, tuut poies, kappas vartti työaika jäljellä, koneelle, työaika melkee loppu, nopeemmin kirjoittamaan ja ulos. Sitten yrittää lähteä ajallaan pois. Se ajan puute ehkä on semmonen, onko se sitten miellyttävyyys kysymys vai mikä mutta se olis ehkä helpompaa jos pystyi vähän rauhallisemmin kattoo tiettyjä asioita niin oppis ittekin paremmin eikä tarvis aina kerrata uudestaan ja uudestaan mites tää viimeksi meni.” (H3)

”Haaittava tekijä mikä työssä oppimista häiritsee, on henkilöstön vaje.” (H4)

Pääluokan yksi yläluokka nimettiin esimiestoiminnaksi. Tähän luokkaan kerättiin vastauksia, jotka käsittelivät esimiestoiminnasta johtuvia kokonaisuuksia. Tämän luokan alaluokat ovat epätietoisuus ja luottamuksen puute.

”Tulee tilanteita että annetaan ns. vapaat kädet tehdä jotakin: suunnitellaan, valmistellaan viimeisen päälle asiat. Vaikka joku yksittäinen harjoitus tai vaikka sotaharjoitukseen liittyvä joku harjote. Esitellään asiat ja kaikki on valmisteltu, mutta sitten yhtäkkiä tuleekin, että tää on hyvä, mutta eipä tehdä näin vaan tehdään näin. Niin sen jos ulkopuolelta puututaan johonkin asiaan vaikka on todettu, että teillä on vapaat kädet tehkää, tässä on suuntaviivat sitten kun ollaan tehty, niin todetaan että eipä tehdäkään näin, vaan tehdään näin, kun me ollaan suunniteltu. Se on semmoinen mikä omasta mielestä estää sitä toimintaa.” (H5)

”Ainoastaan epätietoisuus koulutettavan joukon sa-toiminta. Aiheuttaa epätietoisuutta kun en tiedä mihin varaudutaan.” (H1)

Huonojen henkilösuhteiden koettiin olevan työssä oppimista hidastava tekijä.

”Minkälaisen ihmissuhteen sä haluaisit kollegoiden välille rakentaa. Se auttaa, nopeuttaa työssä oppimista ja tehtävään perehdyttämistä tai se hidastaa sitä ihan helvetisti.” (H2)

”No hyvin, hyvin pienimuotoisesti tämmönen, tää ehkä henkilöityy vain yhteen tai muutamahan ihmiseen mutta sellainen aliupseerin ja upseerin välinen tota niin tämmöinen niin kuin ihmeellinen asetelma. Ehkä jotkut aliupseerit kokee tämmöisen nuoren luutnantin jollakin tavalla vähempiarvoiseksi tai tyyliin sitä pitää vähän kouluttaa, pantata tietoa ja pikkasen mollata, mutta se on erittäin vähäistä kyllä.” (H4)

7 POHDINTA

Toteutunutta tutkimusta arvioitiin kahdesta eri näkökulmasta: luotettavuuden arviointi ja tutkimuseettisten seikkojen huomioiminen. Pohdinnan seuraavissa alaluvuissa tutkija haluaa nostaa esille joitakin tutkimuksen kannalta merkittävimpiä teemoja. Koulutuksen antamien valmiuksien merkitystä ja riittävyttä pohditaan alaluvussa 7.3. Työssä oppimisen kehittämisen tarkastelua.

7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin sanotaan usein olevan vaikeaa. Tämä siksi, että tutkimuksen luotettavuuden arviointi juontaa juurensa alun perin kvantitatiivisen tutkimuksen perinteestä. Luotettavuutta arvioitaessa käytetään perinteisesti käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti, jotka eivät sinällään sovi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Lincoln ja Cuba (1985) ovat esittäneet arvion, jonka mukaan mainitut käsitteet sisältävät oletuksen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, joka pyritään tutkimuksessa saavuttamaan. Laadullisen tutkimusotteen käsitys tiedosta ja todellisuudesta on usein toisenlainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137.)

Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin yleistettävyyden sijaan totuudellisuus, jossa tuodaan esiin tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2011, 155). Fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti tässäkin tutkimuksessa keskiössä on tutkittavien kokemusmaailma, ja tutkimuksen tarkoituksena on tehdä tunnetuksi tutkittavien kokemuksia. Tutkijan on vaikea olla kokemuksia tulkitsevana tutkijana täysin objektiivinen. Lisäksi tiedon käsittelyyn liittyy aina virheellisen tulkinnan mahdollisuus. Tutkija on pyrkinyt tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa tiedostamaan oman asemansa ja oman esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty vuorovaikutustilanteessa, ja tutkijan on vaikea, tai jopa mahdoton, pysytellä haastatteluissa objektiivisena. Haastattelututkimukselle on tyypillistä, että haastateltavalla ei ole mielessään tutkimuskohteesta yhtä totuutta. Tutkijan kysymyksenasettelu ja lisäkysymykset vaikuttavat siihen, millaisia asioita, tilanteita ja omakohtaisia kokemuksia haastateltavalla tulee mieleen. Tutkittavien vastaukset muotoutuvat haastattelutilanteessa osin haastattelijan ja osin kokonaistilanteen vaikuttamana. (Aaltio & Puusa 2011, 156–160.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennainen tekijä on reaktiivisuus. Reaktiivisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka paljon haastattelija on johdattelemalla vaikuttanut vastauksiin ja sitä kautta myös tutkimuksen tuloksiin (Puusa 2011, 78). Tämän tutkimuksen osalta tutkija on pyrkinyt huomioimaan oman vaikutuksensa haastattelutilanteissa ja rajannut aineiston ulkopuolelle sellaiset vastaukset, joihin tutkija on selkeästi vaikuttanut. Haastattelutilanteissa pyrittiin antamaan haastateltavien vastauksille tilaa ja aikaa sekä välttämään haastateltavien vastauksien täydentämistä tai jatkamista. Tarkennuksia pyrittiin saamaan ennemmin tarkentavien kysymysten muodossa kuin lähtemällä dialogiseen keskusteluun haastateltavan kanssa.

Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti edeten induktiivisesti yksityisestä yleiseen. Erityistä huomiota tutkijan rooliin on kiinnitetty aineiston analyysivaiheessa. Se, että tutkija tunsi toimintaympäristön hyvin, auttoi saavuttamaan vastauksista olennaisen tiedon. Tutkijan oman esiymmärryksen tiedostaminen oli kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, ettei tutkija ole epähuomiossa ryhtynyt tekemään vastauksista liian pitkälle vietyjä tulkintoja omien kokemusien valossa. Haastateltavien kokemukset on pyritty tuomaan esille mahdollisimman autenttisesti. Tämän takia tutkimustulosten esittelyssä on haluttu käyttää suoria lainauksia. Luotettavuuden ja totuudellisuuden lisäämiseksi valitut menetelmät ja aineiston analysointivaihe on raportoitu ja perusteltu tarkasti tutkimusraportissa. Myös käytetystä sisällönanalyysimenetelmästä on annettu esimerkkejä metodologisessa osuudessa. (Vrt. Puusa & Kuittinen 2011.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen tuloksina esitellyt kokemukset ovat vain yksi tulkinta todellisuudesta (Puusa & Kuittinen 2011, 168–169). Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, miten todellisuus koetaan. Tässäkin tutkimuksessa on hyvä pitää mielessä, että tutkimustulokset heijastelevat viiden nuoren upseerin kokemusmaailmaa. Toisenlaisesta näkökulmasta tarkasteltuna totuus voisi olla erilainen. Tutkijan oman tietokäsityksen mukaan absoluuttista totuutta ei ole olemassakaan, vaan totuus ja kokemukset ovat aina subjektiivisia. Tieteen keinoin voimme kuitenkin päästä lähemmäksi totuutta.

ta.

Uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus ovat Eskolan ja Suorannan (1996, 211–212.) mukaan laadullisen aineiston luotettavuuskriteereitä. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen vastaavuutta tutkittavien käsitysten kanssa. Siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikkeivät yleistyksyet ole todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi yleensä mahdollisia laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkijan premissit, eli ennakko-oletukset. Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että toisista vastaavaa ilmiöitä tarkastelevista tutkimuksista tulee tukea tehdyille tulkinnoille. Tutkimuksessa analyysin kattavuuteen on kiinnitetty erityistä huomioita tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Raportoinnissa on otettu huomioon analyysin toistettavuus. Mikäli tutkielmassa on onnistuttu raportoimaan analyysissä käytetty luokittelu- ja tulkintasäännöt riittävän yksiselitteisesti, tutkimus voidaan toistaa. (Eskola & Suoranta 1996, 214–216).

7.2 Tutkimuseettisten seikkojen huomioiminen

Kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa eettisten kysymysten tiedostaminen on keskeistä. Tutkimuseettiset seikat on syytä havaita jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Tutkimuksen edessä tutkija väistämättä törmää uusiin näkökulmiin ja tilanteisiin, joissa eettinen pohdinta on tarpeen. Vasta jälkikäteen voidaan kokonaisuutena nähdä, miten eettisyys on otettu tutkimuksessa huomioon. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tutkimusasetelma ja tutkimuksen tavoite kerrottiin heti alussa tutkittaville avoimesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2004) mukaan merkittävä on myös se tapa, jolla tutkimuksesta tiedotetaan. Tutkittavilla täytyy olla riittävästi tietoa ennen kuin heitä velvoitetaan tekemään päätös tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavia lähestyttiin aluksi sähköpostitse ja sähköpostihaastattelun yhteydessä tutkija eritteli tarkasti tutkimuksen tavoitteet, kohderyhmän rajaamisen, anonymiteettiä koskevat seikat, tutkimusaineiston käyttämisen ja säilyttämisen sekä

tutkimustulosten mahdollisen hyödyntämisen. Vasta tämän jälkeen upseerit tekivät lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Haastateltavien saaminen oli haastavaa. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin kunnioittaa tutkittavien vapaaehtoisuutta, eikä tutkija halunnut käyttää painostavaa sävyä tai ylempää sotilasarvoaan hyödyksi hankkiessaan haastateltavia. Kaikille tutkimukseen osallistuneille nuorille upseereille annettiin myös tutkijan yhteystiedot, jotta he voivat halutessaan vielä jälkikäteenkin ottaa yhteyttä. Tällä tavoin on pyritty vastaamaan tutkijan eettiseen vastuuseen riittävästä informoinnista ja tutkittavien vapaaehtoisuuden kunnioittamisesta. (Ks. Kuula 2011.)

Tutkimuksessa haluttiin turvata ehdoton anonymiteetti kaikille haastateltaville. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä haastateltavien nimet, joukko-osastot ja muut tunnistetiedot häivytettiin ennen tulostusta ja tallennusta. Haastateltavista käytetään tutkimuksessa koodeja H1, H2 ja niin edelleen. Paitsi tutkimuksen eettisyyden, tällä oli luultavasti merkitystä myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haastateltavat saivat kertoa negatiivisistakin kokemuksistaan ilman, että heidän tarvitsi murehtia vastaustensa vaikutusta omassa työssä tai työyhteisössä, mikäli se tulisi jossain vaiheessa esille.

Tieteen harjoittamisessa voidaan seurata muutamia yleisiä ihanteita, joihin myös tämän tutkimuksen tekemisessä on haluttu sitoutua. Hallamaa ja Lötjönen (2002) erittelevät kolme tieteen harjoittamisen ihannetta: rehellisyys, avoimuus ja kriittisyys (Ks. Kuula 2011, 39).

Rehellisyyden periaatetta on kunnioitettu tässä tutkimuksella perehtymällä laajasti teoriaan, merkitsemällä lähdeviitteet tarkasti ja kunnioittamalla tutkimusaineistoa ja siitä esille nousseita seikkoja. Kuten jo edellä on kuvattu, avoimella tiedottamisella ja tutkittavien informoinnilla haluttiin puolestaan vastata avoimuuden ihanteeseen. Kriittisyyden vaatimuksen mukaisesti tutkija on koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt tiedostamaan ja kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiään sekä omien kokemusten vaikutusta haastattelutilanteissa ja myöhemmin aineiston analysoinnissa.

7.3 Koulutuksen antamien valmiuksien tarkastelua

Työelämään siirtyessään nuoret upseerit tunsivat omat ammatilliset valmiutensa kouluttajan tehtäviin suurimmaksi osaksi riittäviksi. Vastavalmistuneiden upseerien työtehtävät ovat pääosin perusyksikön kouluttajan tehtäviä. Perusyksikön henkilöstötilanteesta riippuen kouluttaja toimii joukkueensa kanssa yksin tai hyvässä tapauksessa heillä on rinnallaan kokeneempi kouluttaja. Perusyksikön kouluttajan työtehtävät pitävät sisällään joukkotuotantovelvoitteiden edellyttämän varusmieskoulutuksen lisäksi käytännön johtamiseen liittyviä kokonaisuuksia. Uunituore kouluttaja joutuu kovaan paikkaan, koska häneltä odotetaan laaja-alaista asioiden hallintaa. Kandidaatin koulutuksessa annettu koulutus on yleispätevää koulutusta, joka soveltuu perusasioiden kouluttamiseen. Joukko-osastot ovat yleensä erikoistuneet tiettyyn osaamisalueeseen operatiivisen käytettävyyden perusteella. Usein tällaisen erikoisosaamiseen liittyvää koulutusta ei valmistuneille upseereille ole annettu.

Kandidaatin koulutuksen on tarkoitus antaa vastavalmistuneelle upseerille työkalut kouluttajan tehtävistä selviytymiseen. Sotilasammattilliset valmiudet koettiin tämän tutkimuksen tulosten mukaan paremmiksi kuin pedagogiset valmiudet. Alla olevassa sitaatissa on erään haastateltavan näkemys asiasta, joka kuvaa hyvin myös tutkijan omaa mielipidettä.

”Niin kuin sanoin, jos yhtään niin kuin perehty ja mietti niitä asioita niin kyllä sieltä sellaiset työkalut annettiin, se vaati sen että itse piti miettiä niitä asioita ja pohtia miten niitä käyttää siinä omassa työssään.” (H5)

Tutkittavat kokivat omaavansa riittävät ammattitaidolliset valmiudet ensimmäisiin työtehtäviin. Substanssiosaamisen lisäksi laadukkaan koulutuskokonaisuuden hallinta vaatii kouluttajalta kykyä toimeenpanna koulutus alusta loppuun. Ammattitaidolliset valmiudet ja

substanssiosaaminen eivät vielä riitä laadukkaan koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Haastateltavat tunsivat puutteita etenkin pedagogisissa valmiuksissa. Tässä tutkimuksessa pedagogisiin valmiuksiin on laskettu koulutuksen suunnitteluun, valmisteluun ja koulutustilaisuuden johtamiseen liittyvät toimet. Vastauksista tuli usein ilmi, että ammattitaidollisten taitojen ja tietojen puolesta koulutusta olisi ollut helppo antaa, mutta suurten joukkojen tehokas ja samalla laadukas koulutus koettiin haastavaksi. Tämä johtui usein vajavaisista taidoista suunnitella isoja koulutuskokonaisuuksia sekä käytännön koulutuskokemuksen vähyydestä. Kandidaatin koulutuksen aikana tulisikin kiinnittää enemmän huomiota autenttisten toimintaympäristöjen ja käytännön koulutustilanteiden luomiseen. Ammuntoihin liittyvässä koulutuksessa toimintaa varusmiesten kanssa on lisätty, mikä tutkijan näkemyksen mukaan lisää valmiuksia toimia kouluttajan tehtävissä perusyksikössä. Tutkimustulokset osoittavat samankaltaisia havaintoja: haastateltavat mainitsivat vahvana osaamisalueenaan juuri ammuntojen johtamisen.

Tutkimusta varten saatiin käyttöön myös 97. kadettikurssin jalkaväkijoukon viivästetty palaute. Palaute on kerätty samalta kurssilta kuin tämän tutkimuksen haastateltavat ovat. Palaute on kerätty kurssin ensimmäisen työvuoden aikana. Palautteeseen oli vastannut 23 henkilöä, joista 13 koki saaneensa riittävät koulutustaidolliset valmiudet. Vastaajista 9 koki sen sijaan, että heidän valmiutensa eivät olleet riittävällä tasolla. Työelämäpalautteen ja tutkijan omien havaintojen mukaan näkemykset ovat yhtenevät. Koulutuksen yhtenä isona puutteena palautteeseen vastanneet kokivat työharjoittelun puuttumisen.

Osa palautteeseen vastanneista upseereista vaati työharjoittelua pakolliseksi jokaiselle aselajille. Tällä hetkellä vain tietty aselajijoukko pääsee toimimaan todellisessa ympäristössä varusmiesten kanssa ennen valmistumista. Työharjoittelun puuttumista kritisoitiin laajasti myös tämän tutkimuksen aineistossa. Haastateltavien mukaan työharjoittelu edistäisi sopeutumista työympäristöön ja vähentäisi tuntuvasti ahdistusta työn aloitukseen liittyen. Työharjoittelun ajateltiin helpottavan totuttelemista uuden organisaation kulttuuriin. Syksyllä 2015 aloittavan 102./85. kadettikurssin opetussuunnitelmassa työharjoittelu on lisätty kuuluvaksi osaksi pakollisia opintoja. Työharjoittelu kerryttää muiden opintojen kaltaisesti opiskelijan opintopisteitä. Työharjoittelu on lisätty opintosuunnitelmaan asiantuntijuutta kehittävän harjoittelun -moduuliin. Opintojakso on nimeltään sotatieteiden kandidaattiopintojen reflektointi ja työ-elämäorientaatio. (SK OPS 2015 v.1.5/AL4684/11.3.2015, 13.)

Työelämäpalautteen perusteella jokainen tutkimukseen vastannut koki sen sijaan saaneen koulutuksesta riittävän johtajuusosaamisen. Vertailtaessa koulutus- ja johtamistaidollisia vastauksia erot ovat merkittävät. Luottamus omaan kouluttajuuteen kasvaa kokemuseräisellä kouluttamisella. Kandidaatin opinnoissa tulisikin keskittyä kouluttajakokemuksen kartuttamiseen.

Koulutus antaa työkalut, joita on itse harjoiteltava käyttämään. Samankaltaista problematiikkaa voidaan käsitellä muidenkin ammattien osalta. Ammattiin valmistavan koulutuksen tarkoituksena ei välttämättä olekaan tulla vielä timanttiseksi tekijäksi, vaan oppia käyttämään koulutuksen antamia työkaluja. Olennaista töiden alkaessa on luottavainen suhtautuminen omaan osaamiseen. Työelämään siirtyminen ja siihen liittyvät haasteet voivat olla raskas ja vaativa kokemus varsinkin henkilöille, jotka eivät koe omia valmiuksiaan riittäviksi. Jos nuori upseeri on luottavainen omasta kouluttajuudestaan, hän ottaa eteen tulevat ongelmat vastaan positiivisina haasteina. Tällöin vastavalmistunut upseeri on innokas oppimaan uutta ja kehittämään omaa ammattitaitoaan eteenpäin. Haasteet ovat välttämättömiä kehityksen kannalta, ja niissä onnistuminen lisää oppijan motivaatiota ja itseluottamusta. Haastaviin tehtäviin hakeutuminen edellyttää myös työyhteisöltä kannustavaa ja virheitä sietävää suhtautumista. (Vrt. Eraut 2004.)

Mikäli nuori upseeri on epävarma omasta kouluttajuudestaan ja omasta osaamisestaan, hänen kykynsä keskittyä olennaiseen häiriintyy ja oman ammattitaidon kehittäminen vaikeutuu. Itseluottamuksen puuttuessa nuori kouluttaja ei hakeudu haastaviin tilanteisiin vaan pyrkii koko ajan pelaamaan varman päälle ja välttämään riskejä. Tämä voi tulla koulutustilanteissa ilmi epäloogisina koulutuskokonaisuuksina tai oman epävarmuuden ja tietämättömyyden peittelynä. Epävarma kouluttaja pelkää epäonnistumista työyhteisön silmissä. Onnistumisen kokemusten puuttuessa itseluottamus heikkenee edelleen ja sen myötä myös motivaatio uuden oppimiseen vähenee. Työyhteisön merkitys nuoren upseerin uran alkutaipaleella on suuri. Työyhteisön antama tuki ja palaute joko vahvistavat tai heikentävät nuoren upseerin itseluottamusta. (Vrt. Eraut 2004.)

Olennaista töiden alkaessa on luottavainen suhtautuminen omaan kouluttajuuteen ja omaan osaamiseen. Luottavaisuus syntyy sekä tiedollisen osaamisen että käytännön kokemuksen kautta. Erot johtamis- ja kouluttamisvalmiuksissa yksilöiden välillä ovat jo kouluun tultaessa merkittäviä. Jo ainoastaan varusmiespalveluksen aikana saatu kouluttajakokemus voi olla taustasta riippuen hyvinkin erilaista. Joku on voinut suorittaa varusmiespalveluksen toimimatta todellisissa johtaja- ja kouluttajatehtävissä, johtamalla ainoastaan vertaisiaan. Toiset ovat hankkineet kouluttajakokemusta myös toimimalla määräaikaissä kouluttajatehtävissä perusyksiköissä tai osallistumalla kriisinhallintaoperaatioihin.

Kandidaatin koulutuksen tavoitteena tulisi olla ennemminkin johtaja- ja kouluttajakokemuksen erojen kaventaminen kuin niiden kasvattaminen. Mitä enemmän johtaja- ja kouluttajatehtäviä kyetään antamaan jo opintojen aikana, sitä enemmän upseerit saavat hankittua tulevien työtehtävien kannalta arvokasta kokemusta. Tämä voitaisiin huomioida eri yhteyksissä jo kadettiaikana. Kolmen vuoden kadettiaikana vastuutehtäviä voitaisiin jakaa tasaisemmin koko kadettikurssin kesken niin, että kaikki pääsisivät harjaantumaan kouluttamis- ja johtamistehtävissä.

Yksi keino kartuttaa käytännön johtamis- ja kouluttamiskokemusta olisi myös työharjoittelujakson sisällyttäminen kandidaatin opintoihin kaikissa puolustushaaroissa ja aselajeissa.

Koulutussisältöjä tulisi tarvittaessa tarkastaa ja priorisoida niin, että esimerkiksi neljän viikon työharjoittelujakso viimeisen opiskeluvuoden loppupuolella olisi mahdollista. Mahdollisuuksien mukaan työharjoittelu voitaisiin toteuttaa jopa siinä perusyksikössä, johon ammattiin valmistuva upseeri sijoitetaan.

7.4 Työssä oppimisen kehittämisen tarkastelua

Nuoren upseerin valmistuessa ammattiin oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat vasta alussa. Työelämässä oppiminen tapahtuu usein osana autenttista tilannetta, jolloin konteksti antaa opittavalle tiedolle laajemman merkityksen ja liittää sen osaksi aikaisempia tietorakenteita. Työpaikka mielletään usein elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti nykyaikaisena oppimisympäristönä, jossa on käynnissä jatkuva oppimisprosessi. Työssä oppiminen nähdään osana ammatillista harjaantumista ja kasvamista.

Upseerin koulutuksessa yhdistyvät akateemiset ja sotilasammattilliset opinnot. Sotilasammattillisissa opinnoissa hankitut tiedot tulevat käyttöön välittömästi valmistumisen jälkeen, jolloin nuori upseeri siirtyy työelämään. Koulutuksessa saatu tieto on luonteelta formaalia tietoa, jossa painopiste on teorian tiedossa. Haasteeksi työelämään siirryessä muodostuu usein peruskoulutuksessa hankitun tietoperustan ja työelämän vaatimusten välinen kuilu. Työympäristössä on erittäin merkittävässä osassa kokemustieto, jonka työyhteisö on ajan kuluessa toiminnan ja kokemuksen kautta jalostanut. Asiantuntijuuden kasvattamiseksi molempien tietovarantojen käyttö on välttämätöntä. Tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä prosesseja, vaan ne ovat saman prosessin eri vaiheita. Oppiminen tapahtuu työn kautta, osana arjen käytäntöjä, jolloin se nivoutuu ongelmanratkaisuun. (Vrt. Poikela 1998.)

Ongelmaperustaisen oppimisen perusajatuksena on teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen oppimisessa. Lähtökohtana oppimiselle on aina jokin kokemuksen esiin tuoma käytännöllinen ongelma tai pulma. Nuoren upseerin ensimmäisen työvuoden aikana tämänkaltaisia käytännön haasteita tulee eteen lukuisia. Esimerkiksi ensimmäisten joukkuekokonaisuuksina toteutettujen taisteluharjoitusten suunnittelu ja johtaminen ovat vasta valmistuneelle kokemattomalle upseerille haastavia tilanteita. Aina apuna ja tukena ei ole työtovereita, jolloin tilanne on ratkaistava itse. Oppimisen kannalta hedelmällisiä ovat myös tilanteet, joissa ongelmaan haetaan ratkaisua yhteistyössä muiden kanssa. Usein ongelmanratkaisutilanteissa juuri ratkaisuun johtanut prosessi on kaikkein arvokkain ja opettavaisin. Toisen näkökulman vastaavankaltaisiin tilanteisiin tuo myös Kolbin malli kokemuksellisesta oppimisesta. Kokemus ei ole pelkästään oppimisprosessin lähtökohta, vaan myös sen tulos. Konkreettista kokemusta tarkastellaan kriittisesti ja reflektiivisesti. Reflektiivinen vaihe on oppimisprosessin kannalta tärkein. Oppiminen vaatii oman toiminnan reflektointia, jonka kautta oppija muokkaa omia käsityksiään ja toimintamallejaan. Rakennettujen mallien ja tehtyjen päätelmien toimivuutta kokeillaan jälleen käytännön tilanteissa. Oppija saa samalla uusia kokemuksia, jotka asettuvat jälleen kriittisen reflektion kohteeksi. Näin ollen kehä jatkaa syklistä kiertoaan ja oppiminen syvenee edelleen. (Kolb 1984; Järvinen ym. 2000.)

Työssä oppimisessa korostuu nimenomaan reflektion merkitys. Kokemuksesta oppiminen kuitenkin vie kasvuprosessia rakentavasti eteenpäin vain, jos siihen liittyy tietoinen yksilöllinen tai kollektiivinen reflektio. Oppimisen ja oman ammattitaidon kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että omaa toimintaa pystytään tarkastelemaan kriittisesti. Rehellisen ja asiapitoisen palautteen saaminen kollegoilta tai esimiehiltä on kokemattomalle kouluttajalle tärkeää. Ammatillinen kasvu on jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, sitoutumista työhön sekä ammatillisen identiteetin ja työpersoonan reflektiivistä uudelleen määrittelyä. Ammatillinen kasvu koostuu yksilön tiedostamattomasta sisäisestä kasvusta. Ajattelun selkiytyminen, suorituksen kehittyminen ja reflektion merkityksen kasvu vaikuttaa koko persoonallisuuden kasvuun. (Wallin 2007.)

Seuraavaksi käsittelen ammatillisen kasvun käynnistymistä formaalin ja informaalin työssä oppimisen kautta. Tuon tarkastelussa esille työssä oppimiseen ja sen kehittämiseen liittyviä käytännön haasteita. Pohdinnan perusteella pyrin esittelemään kehitysehdotuksia vastavalmistuneen upseerin työssä oppimisen tukemiseksi perusyksiköissä. Koen, että ammattiin valmistuvan upseerin olisi hyvä saada työelämään siirtyessään vielä järjestelmällisemmin suunniteltua ja toteutettua tukea. Jatkossa työelämään siirtymisen problematiikka tulisi saattaa esimiestasolla tietoisien tarkastelun ja keskustelun kohteeksi.

Puolustusvoimissa työssä oppimisen merkitystä on alettu korostaa vuosituhaten alusta alkaen. (Vrt. Puolustusvoimien osaamisen kehittämisen strategiassa 2004–2017; Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2004; 2015.) Työssä oppimisen tavoitteista ja ohjaamisesta on laadittu runsaasti asiakirjoja, joista osa on esitelty tämän tutkimuksen luvussa 3.3.1. Työssä oppimisen melko kattavasta ohjeistuksesta huolimatta sen jalkauttaminen käytäntöön on tutkijan näkemyksen mukaan osin puutteellista ja epäjohdonmukaista.

Puolustusvoimien henkilöstölle tunnusomaista on jatkuva kouluttaminen perus-, täydennys- tai jatkokoulutusta antamalla. Selkeiden formaalien koulutuskokonaisuuksien lisäksi henkilöstön ammattitaitoa täydennetään kurssimuotoisilla koulutuksilla, jotka nekin täyttävät formaalin koulutuksen piirteet. Tässä tutkimuksessa nousi esille tarve laadukkaaseen perehdytyskoulutukseen nuoren upseeriin siirtyessä työelämään. Perehdytyskoulutuksia järjestetään jo joissakin joukko-osastoissa, kuten tässäkin tutkimuksessa on tullut ilmi. Olisi kuitenkin hyvä tiedostaa, että pelkkä tietoturvakoulutus tai oman työpisteen ja urheilupaikkojen esittely uudelle työntekijälle eivät millään tavalla tue ammatillisen kasvun prosessin käynnistymistä. Tällä hetkellä joukko-osastoissa annettu perehdytyskoulutus on laadultaan hyvin vaihtelevaa

ja saattaa jäädä usein liian yleiselle tasolle. Tällöin ei mielestäni saavuteta motivoitunutta ja työhönsä paneutunutta henkilöstöä. Laadukas perehdytys tulisi olla tavoitteellista ja uuden työntekijän sopeuttamiseen tähtäävää. Osa perehdytyskoulutuksesta voisi edetä kansallisesti saman prosessin mukaisesti, mutta joukko-osastojen erityistarpeet huomioiden. Osa koulutuksesta tulisi olla kunkin joukko-osaston itse suunnittelemaa. Olennaista olisi kuitenkin, että perehdytys olisi räätälöity yksilön ja perusyksikön tarpeet huomioiden.

Tehokkaalla perehdyttämisellä on monia positiivisia vaikutuksia. Prosessissa mukana olevat perehdytettävät sitoutuvat heti organisaation arvoihin ja omaksuvat jäməkän asenteen toimintaa kohtaan. Organisaation, sen henkilöstön tarina sekä myönteiset perinteet tukevat perehdytettävien identiteetin ja tietojen rakentumista. (Ks. Juuti 2008.) Perehdytettävän henkilön aikaisempi osaaminen kyetään ottamaan paremmin organisaation käyttöön ja perehdytettävä henkilö tuottaa konkreettista lisäarvoa organisaatiolle aikaisemmin kuin vajaalla perehdytyksellä oleva henkilö. Laadukkaasti toteutettu perehdyttäminen tukee perusyksikön johtamistoimintaa ja organisaatiolle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, koska uudet työntekijät kykenevät suoriutumaan tehtävistään tehokkaammin aikaisemmassa vaiheessa kuin ilman perehdyttämistä.

Perusyksikötasolle tulisi antaa lisää vastuuta ja resursseja laadukkaan perehdyttämisen toteuttamiseksi. Esikuntien valmisteleva perehdytyskoulutus olisi olla vain osa laadukasta perehdyttämistä. Hyvin suunnitellun työhön perehdyttämissuunnitelman lisäksi tarvitaan vastuuta ja seuranta. Tällä hetkellä ylevät suunnitelmat lähetetään esikunnista ruohonjuuritasolle kuin kaarnalaiva, jonka kulkua tai määränpäättä ei matkan varrella enää seurata mitenkään. Perusyksikössä tulisi olla nimetty henkilö, joka vastaa uusien työntekijöiden perehdyttämisestä oman toimensa ohella. Suomalainen asevelvollisuus raportin (2010, 35) ja Puolustusvoimauudistuksen (PVUUD15) myötä perusyksiköiden tavoiteltavaa kouluttajamäärää on nostettu. Varusmieskoulutusta antavasta perusyksiköstä oletettavasti riittäisi resursseja myös laadukkaan perehdyttämisen hoitamiseen.

Kaikki työssä oppiminen ei kuitenkaan kuulu formaalin oppimisen piiriin. Esimerkiksi työtä koskevat ohjeistukset, koulutuskeskustelut, työhön opastukset, palautetilaisuudet ja tiimityö kuuluvat informaalin työssä oppimisen piiriin. Hyvin suunnitellun perehdyttämis kokonaisuuden olennaisena osana tulisi nähdä myös informaalin työssä oppimisen tiedostaminen ja tukeminen perusyksiköissä. Toki työssä oppimista tapahtuu joka tapauksessa osana perus-yksikön arkea ja kaikissa nuoren upseerin eteen tulevilla työtehtävissä. Ideaalitalantees-

sa tätä kaikkea ei kuitenkaan jätettäisi pelkän sattuman varaan. Perusyksikössä nimetyn perehdytysvastaavan tehtäviin kuuluisi myös nuoren upseerin työssä oppimisen tukeminen yhdessä esimiehen kanssa. Työhön integroituvaa oppimista tapahtuu erilaisissa tilanteissa (luku 3.3.2), joista esimerkkeinä tässä mainittakoon oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja oppiminen tasavertaiseen suunnitteluun osallistumalla. (Ks. Gerber ym. 1994.)

Nuorelle upseerille tulisi tarjota monipuolisesti oppimisen kannalta suotuisia työtehtäviä ja haasteita, joissa hän pääsee kehittämään omaa osaamistaan. Tätä ei voida jättää yksin sattuman tai nuoren upseerin itsensä varaan. Esimiehen tulisi käyttää omaa kokemustaan, asemaansa ja osaamistaan hyödyksi suunnitellessaan työtehtäviä. Henkilöstön käyttöä suunnitellessaan esimiehen tulisi tietoisesti huomioida se, mihin työtehtäviin ja kenen kanssa nuori upseeri sijoitetaan. Vanhan periaatteen mukaisesti on voitu ajatella, että ”Pistetään poika paahan paikkaan. Siinäpä hän oppii.” Jo aikaisemmin on todettu haasteiden olevan välttämättömiä kehitykselle. Olennaista nuoren upseerin motivaation ja itseluottamuksen kannalta kuitenkin on, että haasteet ovat sopivia suhteutettuna oppijaan tietotaitoon. Nuoren upseerin oppimisen kannalta myös työyhteisöllä ja kokeneemmilla kouluttajilla on merkittävä rooli. Entisaikojen käsityöläisammateista tuttu oppipoika-kisälli-mestari-asetelma on syytä pitää mielessä tässä yhteydessä. Kokeneemman ja luotettavan kouluttajan työparina toimiminen vaativissa tehtävissä, esimerkiksi ensimmäisen puolen vuoden aikana, tuottaa vastavalmistuneelle upseerille valtavasti käytännön osaamista.

Nuoren upseerin ammattitaidon kehittymisen kannalta on erityisen tärkeää, että perehdyttäminen ja työssä oppimisen tukeminen on suunnitelmallista ja jatkuvaa. Sekä formaalissa ja informaalissa työssä oppimisessa tulisi pyrkiä tietoisiin, jatkuihin ja yksilön ammattitaidollista kehitys tukeviin päätöksiin. Jatkuvuutta voidaan parantaa laadukkaammalla suunnittelulla, jossa yksilön kehitystarpeet otetaan paremmin huomioon. Perusyksiköissä tapahtuva laadukas perehdytys ja työhön opastaminen edes auttavat nuoren upseerin sopeutumista työelämään ja osaltaan keventävät työn aloitukseen liittyvää taakkaa. Tämän toteutumiseksi työssä oppiminen tulisi nähdä tärkeänä voimavarana koko organisaatiossa. Joukko-osastojen jokainen taso, esikunnista perusyksikköön, tulisi sitouttaa työssä oppimisen edistämiseen.

7.5 Jatkotutkimustarve

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin nuoren upseerin kokemuksia työn aloituksesta ja pohdittiin työelämään siirtymiseen liittyvää problematiikkaa. Jatkotutkimustarpeita pohdittaessa suuntaisin huomion tarkemmin perusyksikötasolle vastavalmistuneelle upseerille annettuun perehdytykseen ja tukeen. Tämän hetkistä tilannetta voisi kartoittaa tutkimalla millaista perehdytyskoulutusta eri joukko-osastoissa annetaan ja miten nuoren upseerin työssä oppimista tuetaan. Tutkimuksen pohjalta olisi mahdollistaa kehittää konkreettinen malli laadukkaammasta perehdyttämissuunnitelmasta.

Mielenkiintoista olisi tutkia myös tapaustutkimuksena yhden valmistuneen upseerin ensimmäistä työvuotta kaikkine vaiheineen. Tutkimuksen avulla saataisiin mahdollisesti tarkempaa tietoa työn aloitukseen liittyvistä vaiheista ja haasteista.

8 LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Toim. Puusa, A. & Juuti, P. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint, 153–166.

Aarto-Pesonen, L. 2013. “Tää koulutus ei tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa”. Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. *Studies in sport, physical education and health* 192. Jyväskylän yliopisto.

Albanese, M.A. & Mitchell, S. 1993. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementations issues. *Academic Medicine*, 68, 52–81.

Ashmore, R. & Jussim, L. 1997. *Self and Identity. Fundamental Issues*. New York: Oxford University Press.

Barab, S. & Duffy, T. 2000. From practice fields to communities of practice. Teoksessa *Theoretical foundations of learning environments*. Toim. Jonassen, D. & Land, S.. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 25–55.

Beckett, D. & Hager, P. 2002. *Life, work and learning: Practice in postmodernity*, Routledge International Studies in the Philosophy of Education 14. London: Routledge.

Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berger, P. & Luckmann, T. 1987. *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.

Billett, S. 1996. Constructing vocational knowledge: History, communities & ontogeny. *Journal of Vocational Education & Training*, 48. 141–154.

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä vuodesta*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291. Yliopistopaino.

Boud, D. & Feletti, G. 2000. Ongelmalähtöinen oppiminen: Uusi tapa oppia. Helsinki: Hakapaino Oy.

Boud, D. & Garrick, J. 1999. Understanding learning at work. London: Routledge.

Boud, D. & Middleton, H. 2003. Learning from others at work: Communities of practice and informal learning, *Journal of Workplace Learning*, 15. 194–202.

Bowen, J. & Hobson, P.R. 1974. Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought. Brisbane: Watson Ferguson.

Bransford, J. 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suom. A. Penttilä. National research council – WSOY. Helsinki

Bromme, R. & Tillema, H. 1995. Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction* 5, 261–268.

Burr, V. 1995. An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge.

Chen, S.E, Cowdroy, R.M., Kingsland, A.J. & Ostwald, M.J. (eds.) 1994. Reflections on Problem-Based Learning. Australian PBL Network. Sydney.

Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosessina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa Työ, identiteetti ja oppiminen. Toim. Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 198–215.

Coombs, P. & Ahmed, M. 1974. Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 2013. The landscape of qualitative research. Thousand Oaks. California/USA: Sage Publications Inc.

Dewey, J. 1938. Experience and education. New York: Kappa Delta Pi

Dogdson, A. & Mc Call, S. 2009. From novice to expert: an investigation into the professional development of Rehabilitation Workers through a study of practice in technical rehabilitation interventions. *British Journal of Visual Impairment* 27, 159–172.

Dohmen, G. 1996. Lifelong learning. Guidelines for a modern education policy. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.

Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. 1992. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. USA: LEA.

Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. Saatavana [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

http://scholar.google.fi/scholar_url?url=http://old.mofet.macam.ac.il/iunarchive/mechkar/pdf/InformalLearning.pdf&hl=fi&sa=X&scisig=AAGBfm2iX0qbovQzRsOkMA9qPoCGGwX7PQ&nossl=1&oi=scholar&ei=gkv8VPW8Oqb8ywO7kICwDQ&ved=0CB0QgAMoADAA

Luettu: 5.3.2015

Ericsson, K. (toim.) 2009. *Development of Professional Expertise. Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. Cambridge University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. 3. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus. WS Bookwell Oy. Juva, 179–203.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa *Muuttuva asiantuntijuus*. Toim. Eteläpelto, A., Kirjonen, J. & Remes, P. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksentutkimuslaitos, 86–102.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Toim. Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26-49.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino. Alkuperäinen teos: Pedagogia do oprimido. 1968.

Gerber, R, Lankshear, C, Svensson, L. & Larsson, S. 1994. Self-directed learning in work context. Teoksessa Pehnomenography: Philosophy and Practice. Publications and Printing. Australia, 183–203. Saatavana www-muodossa:
<http://eprints.qut.edu.au/53908/1/53908.pdf#page=195>. Luettu 9.3.2015

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Hager, P. 2001. Workplace judgement and conceptions of learning. The Journal of Workplace Learning, 13, 352–359.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. 2004. From Communities of Practice to Innovative Knowledge Communities. LLine – Lifelong Learning in Europe, 9, 2/2004, 7483.

Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa – työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005 Helsinki. Saatavana www-muodossa:
<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf>
 Luettu: 2.3.2015

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavutta. Toim. Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen kirjapaino Oy, 59–82.

Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. Aikuiskasvatus 32. 4/2012, 246–256.

- Hallamaa, J. & Lötjönen, S. 2002. Suomalainen tiedeyhteisö ja tutkimusetiikka. Teoksessa Tutkijan eettiset valinnat. Toim. Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. Helsinki: Gaudeamus University Press, 372–383.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 18. Edita Prima Oy.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Heikkinen R.-L. & Laine T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa Hoitava kohtaaminen. Toim. Heikkinen R.-L. & Laine T. Helsinki: Kirjayhtymä, 18–23.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Rauma: ISBN OY Länsi-Suomi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalana ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Illeris, K. 2003. Learning Changes through Life. Lifelong Learning in Europe (1), 51–58.
- Jalava, U. & Vikman, A. 2003. Työ ja oppiminen yrityksissä. Ongelmasta ratkaisuihin. Porvoo: WSOY.
- Jarvis, P. 1987. Adult Learning in the Social Context. London: Croom-Helm.

- Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavutta. Toim. Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen kirjapaino Oy, 221–234.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki. WSOY.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kallioinen, O. 2001. Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Hermeneuttinen toimintatutkimus. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 8. Oy Edita Ab.
- Kalliomaa, M. 2004. Oppimisen periaatteet sotilasorganisaatioissa. Teoksessa Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen strategia. Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Julkaisusarja 1 No 1. Maanpuolustuskorkeakoulu: Koulutustaidon laitos.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Kouluttajan opas. 2007. Puolustusvoimat. Pääesikunta/ Koulutusosasto.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Oy Yliopistokustannus.
- Kupias, P., Koski M. 2012. Hyvä kouluttaja. Sanoma Pro Oy.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. SAGE Publications Inc. United States of America.

- Laki puolustusvoimista 11.5.2007/551. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070551>
Ladattu 19.2.2015
- Larsson, S. 1996. Vardagslärande och vuxenstudier. Teoksessa: Livslångt lärande. Toim. Ellström P.-E., Gustavsson B. & Larsson S. Stockholm: Studentlitteratur, 9–28.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln Y.S. & Guba E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lipponen, H. 2011. Työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. Opinto-opas 2013. Yleinen osa.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. Opinto-opas 2013. Sotatieteiden maisterin tutkinto. Tampere: Juvenes Print.
- MAAVEHENKOS ak MF18404/26.5.2009. Joukko-osastojen järjestämä työssä oppiminen maavoimissa sekä ohje 2382/52.01.01/2009. Mikkeli.
- Marsick, V. J. & Watkins, K.E. 1990. Informal and Incidental Learning in the Workplace. London and New York: Routledge.
- Marsick, V.J. & Watkins K.E. 2001. New directions for adult and continuing education, nro. 89. Saatavana www-muodossa.
<http://tecfaetu.unige.ch/staf/stafk/borer/Memoire/incidental%20learning/incidentallearning.pdf>. Luettu: 11.4.2014.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Mezirow et al. Painotalo Miktor: Helsinki.

Miettinen, T. & Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Teoksessa Fenomenologian ydinkysymyksiä. Toim. Miettinen T., Pulkkinen S. & Taipale J. Helsinki. Gaudeamus. Helsinki University Press.

Mowrer, R. & Klein, S. 2001. The Transitive Nature Of Contemporary Learning Theories. Teoksessa Handbook Of Contemporary Learning Theories. 2001. New Jersey London Saatavana www-muodossa. <http://www.questia.com/read/58896999/handbook-of-contemporary-learning-theories> Luettu: 20.8.2014

Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J: 2002. Managing Knowledge Work. Palgrave Macmillan. New York.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company : How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York : Oxford University Press.

Nummenmaa, A R. Kaksonen, H. Karila, K. & Viitala, K. 2003. Koulutuksen ja työelämän kohtaamista. Teoksessa Ongelmasta oivallukseen: ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Toim. Nummenmaa, A R. & Virtanen J. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.

Otala, L. 2000. Oppimisen etu – Kilpailukykyä muutoksessa. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Kollektiivinen asiantuntijuus. Toim. Parviainen, J. Juvenes Print -Tampereen Yliopistopaino Oy.

PEHENKOS ak HG 1340/3.2.2010. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä puolustusvoimissa. Helsinki.

PEHENKOS ak AC25812/ HG233/11.2.2010. Ohjattu työssä oppiminen. Helsinki.

PEHENKOS ak HG426/30.3.2010. Sotatieteelliset perustutkinnot. Helsinki

PEHENKOS ak HG 1341/28.10.2010. Palkatun henkilöstön täydennyskoulutus. Helsinki.

PEHENKOS ak HI753/21.8.2012. Sotatieteellisten perustutkintojen rinnalla eri linjoilla ja opintosuunnilla suoritettavat sotilasammattilliset opinnot. Helsinki.

PEHENKOS ak HH1176/9.1.2012. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen ohjaus. Helsinki.

PEKOULOS ak AC23176/1.12.2006. Sotatieteellisten perustutkintojen uudistuksen raportti. Helsinki.

Peltoniemi, R. 2007. Suomen puolustusjärjestelmän ydinosaamisalueet ja niiden muutoshaasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä. Väitöskirja. Tekninen korkeakoulu. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 17. Helsinki: Edita Prima Oy.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Kokemuksen tutkiminen, Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Toim. Perttula J. & Latomaa, T. Tartu: Dialogia Oy,

Pirttilä, I. 1997. Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa: Muuttuva asiantuntijuus. Toim. Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 73–82.

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimuslaitos.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa. Ammattikasvatussarja 19. Hämeenlinna. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitas Tampereensis 339. Viitattu 23.12.2014. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67562/951-44-5954-7.pdf?sequence=1>

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Toim. Poikela, E. & Öystilä, S. Tampere: Tampere University Press, 101–117.

Polanyi, M. 1966. The Tacit Dimension, London: Routledge & Kegan Paul.

Saatavana www-muodossa.

http://monoskop.org/images/1/11/Polanyi_Michael_The_Tacit_Dimension.pdf

Luettu: 18.8.2014.

Prawat, R.S. 1996. Constructivisms, Modern and Postmodern. Educational Psychologist.

Puolustusvoimien henkilökunnan osaamisen kehittämisen strategia 2004 – 2017 (Ostra). Pääesikunta, henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Puolustusvoimien Henkilöstöstrategia 2005 (Hestra). Pääesikunta, Henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Puolustusvoimien Henkilöstöstrategia. PVOHJEK – PE / HK1027/ 19.12.2014

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Toim. Puusa, A. & Juuti, P. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint, 73–87.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint Oy.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Toim. Puusa, A. & Juuti, P. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint, 167–182.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere. Tammerpaino Oy.

Raivola, R. 1996. Elinikäinen oppiminen.

Saatavana www-muodossa: <http://www.hut.freenet/eok/julkituotu/raivola>.

Luettu 20.10.2013

Raivola, R., Himberg, T., Lappalainen, A., Mustonen, K. & Varmola, T. Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2002. Saatavana www-muodossa: www.finheec.fi/files/90/KKA_302.pdf. Luettu 17.12.2014.

Rauste-von-Wright, M-L. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Toim. A. Kajanto & J. Tuomisto. Saarijärvi: Gummerus, 115–142.

Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rauste–von Wright, M-L., von Wright, J., & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY.

Roberts, J. 2012. Beyond learning by doing. Theoretical currents in experiential education. New York: Routledge.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Toim. Sallila, P. & Vaherva, T. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 7–14.

Sarala, U. & Sarala, A. 2001. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Schein, E. H. 1977. Organisaatiopsykologia. Alkuperäisteos Organizational Psychology. Suomentanut Pirkko Talvio. K. J. Gummerrus Osakeyhtiön kirjapaino. Jyväskylä.

Schön, D.A. 1987. Educating the reflective practioner. San Francisco: Josey Bass Inc.

Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Toim. Puusa, A. & Juuti, P. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint 2011, 206–232.

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäinen oppiminen. Tampere. Gaudeamus.

SK OPS 2015 v.1.5/AL4684/11.3.2015. SOTATIETEIDEN KANDIDAATIN TUTKINNON OPETUSSUUNNITELMA 2015 (VERSIO 1.5)

SOTLKOHJEK ak HG1486/3.6.2011. Lahti. Työssä oppimisen ohje. Sotilaslääketieteen Keskus.

Sternberg, R.J. & Caruso, D.R. 1985. Practical Modes of Knowing. Teoksessa Learning and Teaching the Ways of Knowing. Toim. Eisner, E. Chicago: University of Chicago Press.

Stewart, T. A. 1997. Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations. New York: Currency Doubleday.

Suomalainen asevelvollisuus. 2010. Puolustusministeriö. Helsinki: Painoyhtymä.

Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Toim. Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen kirjapaino Oy, 163–186.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. Painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 2004

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Hansaprint Oy. Vantaa 2013

Tuomisto, J. & Kajanto, A. 1992. Elinikäinen oppiminen. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Kansanvalistusseura. Jyväskylä: Gummerus.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Toim. Kajanto, A. & Tuomisto, J. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 49–84.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.

Tynjälä, P. 1991. Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Julkaisussa: Kasvatus 22 (5-6), 387–398.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Toim. Sallila, P. & Vaherva, T. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 156–177.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 83. Joensuun Yliopistopaino.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia – metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Viitattu 19.1.2014. Saatavilla www-muodossa:
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.

von Glasersfeld, E. 1995. A Constructivist Approach to Teaching. Teoksessa L.P: Steffe & Gale (eds.) Constructivism in Education. UK: LEA, 3–16.

Wagner, R.K. & Sternberg, R.J. 1985. Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. Journal of Personality and Social Psychology 50, 436–458.

Wallin, A. 2007. Teoreettisia näkökulmia ammatilliseen kasvuun.

Luettavissa www- muodossa:

http://www.awailable.com/tiedostot/20070424_TEOREETTISIA_N_K_KULMIA_AMMATILLISEEN_KASVUUN.pdf Luettu 4.3.2015

Yleinen Palvelusohjesääntö. 2009. Pääesikunta, henkilöstöosasto. Edita Prima Oy. Helsinki 2009.

9 LIITTEET

Esimerkki tutkimuksen analyysiluokkien muodostamisesta

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
H2: Kaveri sairastui yllättäen ja sain häneltä ampumakäskyn. Mun tehtäväksi tuli johtaa se ammunta, se oli aika haastavaa. Sä alat sit vaan kattoo karttaa, missä se paikka on, meet sinne paikanpäälle ja etit paikan. Tästä ammutaan tohon suuntaan, maalit tulee näihin paikoille ja itelle selvennät sen mitä siellä tapahtuu. Sit tulee ampumaan tuleva joukkue paikalle ja aletaan laittaa maaleja paikalleen. Sellaisia pikatilanteita.	Odottamattomat tilanteet, hoidettavat asiat	Odottamattomat työtehtävät	Odottamattomien tilanteiden hallinta	Haasteet
H3: Jos joutuu tuuraamaan jotain 10-luokan tehtävää, esimerkiksi linjanjohtajaa, varapäällikköä tai vastaavaa. Siihen se (koulutus) ei anna valmiuksia, mutta tietty kolmessa vuodessa ei pystykään antaa valmiuksia. Ne asiat on sellaisia mitkä aiheutti haasteista.	Joutuu tuuraamaan ylemmän tason tehtävissä			

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
H1: Piti yksi näytösammunta järjestää. Siinä oli vaikka mitä, niin siinä tavallaan kun sen oli vetänyt sai havaintoja, että tosi moni asia oli neuvoteltavissa ja näin tällaiset asiat voidaan jatkossakin järjestää. Ei ole niin paha kun se ennalta kuulosti.	Etukäteen epämiellyttäviltä tuntuneet tilanteet	Asennoituminen haasteisiin	Oman toiminnan merkitys	Oppimista edistävät
H2: Ja sitten pitää sanoa sekin, että on päässyt vastaamaan asioista ja päässyt tekemään sellaisia asioita mitkä tekohetkellä ei ollut niin miellyttäviä tai ei olisi halunnut jotain tehtävää suorittavan. Sitten kun siitä on selvinnyt enemmän tai vähemmän kunnialla niin ne on opettanut tosi paljon.	Ennalta haastavat tuntuneet tilanteet			

Haastattelulomake

Olen yliluutnantti Arttu Kamila ja opiskelen Maanpuolustuskorkeakoulussa maisterikurssilla

4. Teen Pro gradu- opinnäytetyötä Johtamisen ja Sotilaspedagogiikan laitoksella. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää miten valmistunut upseeri kokee siirtymävaiheen kandidaatin koulutuksesta työelämään.

Toivon, että vastaisit kyselylomakkeen kysymyksiin, jotta saisin tarpeeksi kattavan aineiston analysoitavaksi. Vastaukset käsitellään **nimettöminä**.

Lihavoi alla olevista oikea vaihtoehto.

1. Puolustushaara

- a) Maavoimat
- b) Merivoimat
- c) Ilmavoimat

1. Pääaine kandidaattivaiheessa

- d) Sotataito (taktiikka, strategia, sotahistoria)
- e) Johtaminen
- f) Sotilaspedagogiikka
- g) Sotatekniikka

2. Oletko ollut puolustusvoimien palveluksessa varusmiespalveluksen lisäksi esimerkiksi määräaikaaisessa kouluttajan tehtävässä?

- a) en
- b) 1 – 6 kk
- c) 6 – 12 kk
- d) yli 12 kk

3. Oletko ollut puolustusvoimissa aliupseerin virassa ennen hakeutumistasi kadettikouluun?

- a) en
- b) 1 – 6 kk
- c) 6 – 12 kk
- d) yli 12 kk

4. Missä tehtävässä olet toiminut perusyksikössä valmistumisesi jälkeen?

- a) Joukkueen/vast. kouluttajana
- b) Joukkueen/vast. johtajana
- c) Koulutusupseerin/ linjanjohtajana/ saapumiseräjohtajana
- d) Yksikön varapäällikkönä

4. Oletko palvellut kriisinhallinta- ja/tai rauhanturvatehtävissä?

- a) en
- b) kyllä, yhden kerran
- c) kyllä, kaksi kertaa tai useammin

Vastaa kysymyksiin 6 - 12. Vastauksien pituutta ei ole rajoitettu, mutta perustele omat näkemyksesi parhaan kykysi mukaan.

Palaa ajassa hieman taaksepäin ja mieti virkaurasi alkuhetkiä ja ensimmäisiä vastuullisia työtehtäviä ensimmäisen saapumiserän tai työvuoden ajalta.

6. Sotatieteen kandidaatin tutkinto antaa valmiudet toimia perusyksikötasolla joukkueen/vast. kouluttaja- ja johtajatason tehtävissä. Antoiko upseerin kandidaatin koulutus mielestäsi riittävät valmiudet toimimiseen perusyksikössä? Perustele näkemyksesi.

7. Mainitse jokin kandidaatin koulutuksen opintojakso tai opintokokonaisuus, jossa olisit halunnut kehittyä paremmaksi jo kandidaatin koulutusvaiheessa.

8. Miten kehittäisit kyseistä opintojaksoa tai -kokonaisuutta, jotta omat valmiutesi olisivat olleet paremmat vastuullisena kouluttajana toimimiseen perusyksikössä?

9. Mainitse vähintään kolme koulutus-/ johtamissuoritusta tai tilannetta yleensä, jotka ovat mielestäsi olleet haastavia ensimmäisen työssäolovuoden aikana?

10. Antoiko kandidaatin koulutus riittävän teoreettisen osaamisen mainitsemiisi haastaviin koulutus- ja johtamissuorituksiin? Perustele vastauksesi.

11. Antoiko kandidaatin koulutus riittävän ammattitaidollisen osaamisen mainitsemiisi haastaviin koulutus- ja johtamissuorituksiin? Perustele vastauksesi.

12. Miten kehittäisit ja toivoisit kandidaattivaiheen koulutuksen muuttuvan edellisen kysymyksen vastauksen perusteella?

Jatka lausetta omin sanoin.

13. Kadettikouluajan jälkeen työelämässä minua eniten ihmetytti...

14. Työelämässä ammattitaidollisesti eniten haasteita on aiheuttanut...

15. Eniten epävarmuutta koulutus- ja johtamistaitojeni suhteen koin seuraavilla osa-alueilla..

16. Työelämässä suurimmat haasteet, ongelmat tai häiriöt ovat liittyneet...

17. Edellä mainittuihin haasteisiin, ongelmiin tai häiriöihin sain tukea...

KIITOKSIA VASTAUKSISTASI!

HAASTATTELURUNKO:

TAUSTAT:

1. Varusmiespalvelus
2. Onko varusmiespalveluksen lisäksi muuta kokemusta puolustusvoimista?
3. Tämän hetken yksikkö/ – 1. työtehtävä
4. Mikä oli pääaineesi kandidaattivaiheessa?

Teema 1: KOULUTUS

5. Miten kandidaattivaihe valmisti sinua työelämään?
6. Millaiset teoreettisen valmiudet koulutus antoi?
7. Millaiset pedagogiset valmiudet koulutus antoi?
8. Mitä olisit kaivannut enemmän koulutukselta?

Teema 2: SIIRTYMÄVAIHE (ensimmäiset kuukaudet työelämässä)

9. Miten koit työn aloituksen?
10. Miten sinut perehdytettiin uuteen työhösi?
11. Minkälaista tukea ja opastusta sait ensimmäisten kuukausien aikana? Keneltä?

Teema 3: TIETO JA TYÖSSÄ OPPIMINEN

12. Millaisia haasteita olet kohdannut työelämässä?
13. Missä työsi osa-alueilla on tapahtunut eniten työssä oppimista (vrt. koulutus)?
14. Millaisissa paikoissa ja tilanteissa olet oppinut eniten uusia asioita työssä ollessasi?
15. Miten olet pystynyt hyödyntämään koulutuksen antamia perustietoja työssäsi?
16. Miten olet kokenut ns. hiljaisen tiedon olemassaolon työyhteisössäsi?
17. Vaatiiko tuen ja tiedon saaminen omaa aktiivisuutta?
18. Mitkä tekijät mielestäsi edistävät työssä oppimista?
19. Mitkä tekijät estävät työssä oppimista?

Teema 4: AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

20. Millaista kehitystä olet huomannut omassa ammatillisessa osaamisessasi vuoden aikana?
21. Mikä on erityisesti edesauttanut ammatillista kehittymistäsi? Miten?
22. Miten arvioisit työyhteisön merkitystä oman ammatillisen kehittymisesi kannalta?

23. Oletko saanut jonkinlaista koulutusta työssäoloaikanasi?
- Millaista?
 - Kenen aloitteesta pääsit koulutukseen?
 - Onko koulutus edesauttanut ammatillista kehittymistäsi?
24. Miten kuvailisit ensimmäistä työvuottasi?
25. Mitä tekisit toisin 1. vuoden aikana?